

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Lucia de Gouveia Teixeira

Relatório Final

À descoberta da Educação de Infância

Relatório Final em Educação Pré-Escolar apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Coelho

Dezembro, 2015

Agradecimentos

Esta grande etapa da minha vida, que está a chegar ao fim, não poderia ter sido conquistada sem a colaboração de diversas pessoas. Desde já, apresento os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que de uma forma ou de outra, me acompanharam e tornaram esta etapa muito feliz e gratificante.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais e irmão que me deram uma força incrível para continuar a lutar e superar os obstáculos que surgiram.

Ao meu tio Luís, por me ter ajudado a superar algumas dificuldades ao longo da execução do relatório.

Às minhas amigas, por terem feito os momentos de cansaço e desespero serem mais suportáveis, incentivando-me a nunca desistir.

À Doutora Ana Coelho, por ter orientado todo o processo antes e durante a realização deste relatório, prestando sempre apoio e esclarecimento quando necessário.

Às educadoras cooperantes, por todo o apoio e conselhos dados, que me permitiram tirar o melhor partido desta experiência.

E por fim, às crianças das salas onde estagiei, por terem participado nas atividades e por me terem integrado no grupo de forma calorosa, o que tornou esta experiência única e inesquecível, ajudando-me a crescer tanto a nível pessoal como profissional.

Muito obrigada.

À descoberta da Educação de Infância

Resumo

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do mestrado em educação pré-escolar, com o intuito de descrever e analisar reflexivamente, o percurso e as aprendizagens realizadas no decurso da prática de ensino supervisionada em Creche e Jardim de Infância.

As práticas decorreram respetivamente numa sala de berçário, com sete crianças dos cinco aos oito meses, e numa sala de jardim de infância, com dezoito crianças de quatro anos.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte é destinada à contextualização e itinerário formativo, apresenta a descrição e análise das instituições, da organização do ambiente educativo, dos grupos de crianças, e das práticas educativas implementadas pela educadora e pela estagiária, no decurso dos estágios. A segunda parte incide sobre a análise e reflexão de cinco experiências-chave que se revelaram cruciais na prática pedagógica supervisionada.

Palavras-chave: Creche, Jardim de Infância, Experiências-chave.

Coming across the early childhood education

Abstract

This report was carried out in accordance with the program of the Curricular Unit Educational Practice included in the Masters in Pre-School Education, in order to reflectively scrutinize and illustrate the build up and learning skills accomplished during the supervised teaching practice that took place in nurseries and pre-school settings.

The practice involved two groups of children of a day nursery: seven children aged from five to eight months and eighteen children aged four.

The report contains two sections. The first section is about the education/instruction and conditions/facilities offered by the institutions for the public target. The second part is confined to the analysis and reflection of five key experiences which were relevant during the practice process.

Keywords: Nursery, Pre-school Education, Key Experiences,

Índice

INTRODUÇÃO	1
<i>PARTE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO</i>	5
Capítulo I – Caracterização do contexto de Creche	7
1.1. Caracterização da Instituição	8
1.2. Caracterização do Grupo	9
1.3. Caracterização do Ambiente Educativo	10
1.3.1. Organização do Espaço	10
1.3.2. Organização do Tempo	11
1.4. Práticas Pedagógicas da Educadora	12
1.5. Intervenções Pontuais	15
Capítulo II – Caracterização do contexto de Jardim de Infância	20
2.1. Caracterização da Instituição	22
2.2. Caracterização do Grupo	23
2.3. Caracterização do Ambiente Educativo	26
2.3.1. Organização do Espaço	27
2.3.2. Organização do Tempo	29
2.4. Práticas Pedagógicas da Educadora	31
2.5. Intervenção Pedagógica	36

<i>PARTE 2 – EXPERIÊNCIAS-CHAVE</i>	41
Capítulo III – Importância da relação Família/Jardim de Infância.....	43
Capítulo IV - Importância do brincar no espaço exterior para as crianças.....	48
Capítulo V - Leitura na Creche	53
Capítulo VI - Implementação do Projeto - <i>Os Fantoches</i>	56
Capítulo VII - Abordagem Mosaico – Dar voz às crianças	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
APÊNDICES	90

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPC – Instituto Politécnico de Coimbra

EPE - Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME - Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

CAF – Componente de Apoio à Família

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

S/d – Sem data

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Espaços da Creche

Apêndice 2 – Espaços do Jardim de Infância

Apêndice 3 – Cantinhos da Sala de Atividades do JI

Apêndice 4 - Atividades pontuais desenvolvidas na Creche

Apêndice 5 – Atividades pontuais desenvolvidas no JI

Apêndice 6 - Atividades desenvolvidas no Projeto - *Os Fantoques*

Apêndice 7 – História criada pelas crianças - *A magia do Sol*

Apêndice 8 – Autorizações – Registo Fotográfico e Abordagem Mosaico

Apêndice 9 - Desenhos das crianças (Abordagem Mosaico)

Apêndice 10 – Questões Orientadoras do estudo baseado na Abordagem Mosaico

Apêndice 11 - Mapas

Apêndice 12 – Manta Mágica

Apêndice 13 – Categorização dos dados

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina em Creche

Tabela 2 – Rotina em JI

Tabela 3 - Dados fornecidos pelas Crianças

Tabela 4 - Dados fornecidos pelos Pais

Tabela 5 - Dados fornecidos pela Equipa Educativa

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC/IPC), com o intuito de descrever e analisar de modo crítico e reflexivo o percurso realizado no estágio, em dois contextos diferentes: a Creche e o Jardim de Infância.

Os estágios são importantes visto que possibilitam ao educando contactar com o ambiente profissional, de modo a vivenciar várias situações, que lhe permitam adquirir uma consciência crítica acerca da sua futura profissão, bem como compreender os processos e métodos de trabalho mais adequados, com o intuito de desenvolver uma identidade profissional e garantir o sucesso do estágio.

De acordo com esta ideia, Pimenta e Gonçalves (1992) afirmam que o estágio pode ser compreendido como um espaço de formação, onde o estagiário tem uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo refletir sobre situações nesse contexto vivenciadas. No mesmo sentido, os principais objetivos destes estágios foram compreender o funcionamento das instituições, as suas metodologias e regras, refletir acerca dos aspetos mais relevantes, planificar e intervir de forma coesa e integrada, e por fim, compreender e analisar as práticas educativas das educadoras.

O primeiro estágio realizou-se numa creche com um grupo de sete crianças dos 5 aos 9 meses. O segundo estágio foi realizado num Jardim de Infância (JI) com 18 crianças de quatro anos, sendo este último, concretizado com um par pedagógico. Ambos os estágios foram distribuídos em três dias por semana, atingindo um total de trezentas horas.

O relatório intitula-se *À descoberta da Educação de Infância*, visto que estes dois estágios, por serem os mais longos e intensos já realizados no percurso educativo, representaram um mundo de descobertas, a nível de currículo, metodologias e práticas, em que foram desconstruídas algumas conceções falsas, e enfrentados desafios e obstáculos, que

permitiram construir um conhecimento gradual e enriquecido acerca destas duas valências.

O percurso educativo neste mestrado, como referido anteriormente, permitiu tomar conhecimento de novas estratégias, pedagogias e metodologias, como o trabalho de projeto e a pedagogia participativa, em que a criança é vista como um ser ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, através da sua ação sobre o que a rodeia, nomeadamente os objetos, as pessoas e os acontecimentos, a criança constrói novos significados (Post e Hohmann, 2011). Neste sentido, a criatividade e inovação por parte do adulto são elementos chave que permitirão desenvolver práticas que tenham efeitos positivos e duradouros nas crianças.

Este relatório é constituído por duas partes. A primeira é destinada à contextualização da prática de ensino supervisionada realizada em Creche e Jardim de Infância, a qual engloba a caracterização de cada instituição, dos grupos de crianças com os quais foram realizados os estágios, dos ambientes educativos, das práticas das educadoras e da intervenção pedagógica.

A segunda parte debruça-se sobre a descrição e reflexão em torno de cinco experiências-chave que foram relevantes na prática pedagógica supervisionada. A primeira experiência-chave diz respeito à importância da relação e interação dos pais com as instituições educativas. A segunda centra-se na importância dos espaços exteriores para o desenvolvimento das crianças. A terceira experiência-chave refere-se à importância da leitura na creche. A quarta tem como finalidade descrever e refletir acerca do projeto intitulado *Os Fantoches*, que foi implementado no Jardim de Infância, e a última experiência-chave, corresponde à descrição de uma prática investigativa, baseada na Abordagem Mosaico, dando relevância à opinião das crianças sobre os espaços do JI.

Para concluir, é apresentada uma reflexão sobre o percurso neste mestrado, com enfoque nas aprendizagens realizadas nesta etapa formativa.

PARTE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I – Caracterização do Contexto de Creche

O presente capítulo destina-se à descrição e caracterização do estágio realizado em contexto de Creche, no qual é apresentada uma caracterização da instituição em que se realizou o estágio, do grupo de crianças, do ambiente educativo, das práticas pedagógicas da educadora, e por fim, das intervenções pontuais realizadas neste contexto. A maioria das informações constantes neste capítulo foram, maioritariamente, retiradas do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular do Grupo (PCG).

A existência de creches na nossa atualidade é um grande passo em direção ao desenvolvimento e à melhoria das condições de vida das famílias portuguesas.

Devido à entrada da mulher no mercado de trabalho e à impossibilidade de criar horários laborais flexíveis, que permitam às famílias cuidarem das suas crianças, as creches tornaram-se locais indispensáveis, onde é prestado apoio pedagógico e cuidados de saúde, higiene e alimentação às crianças.

A creche, de acordo com a Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto é considerada “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (p.4338).

Mas a creche não deve ser vista apenas como um local que acolhe as crianças durante o período de impedimento dos pais, deve ser encarada como um espaço que favorece o desenvolvimento global da criança, ao mesmo tempo que cumpre uma função assistencial.

De acordo com esta ideia, Moniz (2011, p.19) afirma que

a creche deverá assumir-se, cada vez mais, como promotora do desenvolvimento, do conhecimento e das competências das crianças, proporcionando experiências e atividades realizadas com um propósito, com um objetivo e com uma intencionalidade educativa, sempre tendo em conta a individualidade e a fase de desenvolvimento de cada criança.

1.1. Caracterização da Instituição

O estágio ocorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), situada na zona urbana de Coimbra. A instituição era frequentada por 52 crianças, com idades compreendidas entre os cinco meses e os três anos.

O seu horário de funcionamento era das 07h30min às 19h30min. A hora de almoço oscilava consoante a faixa etária dos grupos. No fim-de-semana a creche permanecia aberta para a Componente de Apoio à Família (CAF), com o horário de funcionamento, às sextas-feiras das 19h30min às 00h00min e sábado das 7h30min às 00h00min.

O edifício tinha quatro pisos, onde se encontravam as quatro salas de atividades, o berçário, a copa de leite, o refeitório, a cozinha, a sala da amamentação, três dormitórios, a sala de atendimento aos pais, a secretaria, o gabinete da direção, as instalações sanitárias de crianças e adultos, o parque infantil, a horta pedagógica, a sala dos cacifos, a sala das refeições dos funcionários, as arrecadações e uma ludoteca que estava ainda, em fase de desenvolvimento. Todos esses espaços tinham iluminação por luz natural e eram bem arejados.

Foi visível que os espaços estavam organizados de modo a proporcionar bem-estar e segurança às crianças, pois possuíam áreas livres que permitiam a circulação e exploração por parte das crianças, mobiliário confortável e estável de modo a evitar acidentes, e ainda, materiais diversificados e acessíveis, mostrando-se adequados às necessidades de cada criança.

A instituição contava com a colaboração de uma equipa composta por 14 profissionais, a saber, o coordenador da creche, a diretora pedagógica, quatro educadoras de infância, três auxiliares e cinco técnicas de serviços gerais.

1.2. Caracterização do Grupo

O grupo do berçário era constituído por dez crianças, sendo sete do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os nove meses. Grande parte das crianças vivia em Coimbra, maioritariamente, em freguesias ao redor do centro. Não obstante, durante o meu estágio apenas estiveram presentes sete crianças, porque as restantes ainda eram muito pequenas e só iriam entrar para a creche alguns meses depois.

Neste grupo, a maioria das crianças demonstrava interesse em interagir umas com as outras. Três crianças do grupo já conseguiam gatinhar e levantar-se sozinhas, fazendo os movimentos de marcha quando ajudadas pelos adultos. As crianças mais pequenas quando deitadas de barriga para baixo, faziam força com os braços e conseguiam manter a cabeça levantada durante algum tempo. Os bebés que ainda não gatinhavam permaneciam na manta sentados com apoio ou deitados, a explorar os brinquedos existentes e o próprio corpo.

As crianças eram capazes de agarrar, empurrar e puxar objetos, ainda que este manuseamento de objetos era mais perceptível e executado com mais facilidade em algumas crianças, dependendo dos objetos e do seu tamanho.

Este grupo ainda dependia do adulto para a higiene, alimentação e vestuário, o que proporcionava uma forte ligação entre o adulto e a criança. As relações e ligações afetivas nestas idades são um elemento fundamental para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

O grupo demonstrava grande interesse em comunicar, reproduzindo uma diversidade de sons, e manifestavam sorrisos como resposta a brincadeiras e conversas dos adultos. Algumas das crianças já imitavam sons simples. As crianças eram muito recetivas aos adultos, reconhecendo e sorrindo para as pessoas que lhes eram familiares.

A maioria das crianças tinha preferência por brinquedos de cores vivas e que reproduzissem sons. Todas as crianças reagiam quando ouviam o seu nome.

1.3. Caracterização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo para crianças destas idades é de extrema importância, pois expressa as intenções educativas do educador e “pode assumir-se como facilitador ou limitador, constituindo-se como uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal” (Zabalza, 1992, p.120).

Em valência de creche, a organização do ambiente educativo deve ser sujeita a alterações de acordo com as necessidades do grupo e de cada criança.

É necessário que o ambiente seja projetado de modo a garantir a proteção das crianças, mas também que lhes permita explorar e ganhar progressivamente autonomia.

De acordo com esta ideia, Portugal (1998, p.204) afirma que “O ambiente da creche não é definitivo. Planear, arranjar, avaliar e rearranjar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão.”

1.3.1. Organização do Espaço

O berçário era um espaço amplo, luminoso e colorido, que permitia a movimentação das crianças.

Visto que as crianças desta faixa etária têm a necessidade de explorar e aprender através dos seus sentidos, a sala disponha de alguns materiais, nomeadamente mordedores, brinquedos sonoros, espelhos inquebráveis, bolas de várias cores e tamanhos, e estruturas para trepar, que visavam o seu desenvolvimento global.

Como afirma Post e Hohmann (2011, p.28) “(...) ao criar os ambientes para creche, há que proporcionar conforto e variedade de materiais, favorecendo as necessidades e interesses das crianças. Num ambiente desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, as crianças pequenas agem com crescente autonomia e independência” através de “(...) materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças.”

Dentro do berçário existiam quatro zonas. A primeira era a sala de atividades (Apêndice 1- Fig. 1), onde o grupo permanecia a maioria do tempo e onde se realizavam as brincadeiras livres e orientadas. O dormitório (Apêndice 1- Fig. 2) era um local calmo e harmonioso, onde estavam dispostos os dez berços, para que as crianças pudessem repousar ao longo do dia. A zona da higiene (Apêndice 1- Fig. 3) era o espaço designado para a higiene diária de todas as crianças e onde estavam guardados os cremes, as roupas, as toalhas e todos os objetos das crianças que não pudessem estar ao seu alcance. E por fim, a copa de leite (Apêndice 1- Fig. 4) espaço extra sala, que era usado diariamente para dar as refeições às crianças.

1.3.2 Organização do Tempo

As rotinas em creche são muito importantes para as crianças, pois proporciona-lhes segurança e uma certa estabilidade, na medida em que a criança começa a perceber o que vai acontecer em cada momento do seu dia, o que lhe ajudará a construir progressivamente o conceito de tempo.

As rotinas permitem também momentos privilegiados de interação entre a criança e o adulto, em que são estabelecidos laços afetuosos, e são feitas aprendizagens significativas por parte da criança, que visam promover a sua independência e autonomia.

De acordo com esta ideia, Portugal (2011, p.9) afirma que “os cuidados de rotina são momentos importantes, oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”, que também podem favorecer a autoestima e o autoconceito da criança.

A rotina no berçário tinha uma estrutura organizada e consistente, mas ao mesmo tempo flexível, para respeitar os ritmos e hábitos de cada criança. A rotina iniciava com o acolhimento, que era feito pelas auxiliares da creche, que por volta das 9h30min reencaminhavam as crianças para as suas respetivas salas. Às 9h45min, surgiam as atividades livres ou orientadas, que cabiam à educadora e à professora de Expressão Musical, sendo o restante tempo estabelecido para as rotinas de higiene pessoal, das refeições e do descanso.

É de salientar que apesar dos horários estipulados, por vezes a higiene era feita mais vezes ao dia e as refeições demoravam mais tempo, dependendo do estado e do ritmo das crianças.

Abaixo, encontra-se a rotina das crianças do berçário, de modo a compreender como era distribuído o tempo ao longo do dia.

Tabela 1 – Rotina em Creche

Manhã	
7h30min às 9h00min	Acolhimento
9h30min	Suplemento alimentar
9h45min	Atividades livres ou orientadas
10h45min	Higiene
11h00min	Almoço
11h45min	Higiene
12h00min	Sesta
Tarde	
14h15min	Acordar da sesta
14h15min	Higiene
14h30min	Lanche
15h15min	Higiene
15h30min	Sesta ou atividades livres
17h30min às 19h30min	Entrega das crianças

1.4. Práticas Pedagógicas da Educadora

O Projeto Curricular de Grupo do berçário (PCG) intitulava-se *Bebés com arte*, baseado no Projeto Educativo da Creche (PE) intitulado *Aprender com arte*. O PCG tinha como intuito utilizar a arte como instrumento de formação na educação, pois a arte ajuda a criança a estruturar o seu pensamento, bem como a sua linguagem expressiva, de modo desenvolver a sua criatividade e imaginação¹.

¹ Retirado do Projeto Curricular do Grupo

Conforme consta no Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro e no estudo da OCDE do Ministério da Educação (2000, p.194) “O Ministério da Educação não está envolvido nos serviços prestados à primeira infância, não existindo, portanto, qualquer enquadramento curricular ou educativo por ele orientado”, a valência de creche, que se destina a crianças até aos 3 anos de idade, não é abrangida pelos documentos orientadores criados pelo ministério, o que significa que em contexto de creche, não existe nenhum documento oficial que forneça diretrizes, normas, regras e princípios aos educadores, para a criação das suas práticas pedagógicas.

Por conseguinte, a educadora do grupo elaborou o Plano de Atividades e o PCG com base nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE), de modo a desenvolver práticas de qualidade que fossem ao encontro das necessidades das crianças.

Posteriormente, a educadora procedeu à elaboração de planos mensais, de acordo com as orientações subjacentes no plano de atividades da instituição, que permitiram levar a cabo as atividades de forma mais assertiva e pragmática.

De acordo com a teoria do desenvolvimento de Piaget (1961, p.57) as crianças entre os 5 e os 9 meses encontram-se no Estádio Sensório-Motor caracterizado “(...) principalmente em ações, em movimentos e perceções sem linguagem (...)”. E atendendo a que Post e Hohmann (2011, pp. 22-23) defendem que os “Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança”, a educadora da sala, decidiu basear as suas atividades na Área de Expressão e Comunicação, principalmente na Expressão Plástica e na Expressão Física e Motora.

Devido à idade das crianças, estas atividades eram realizadas individualmente para que a criança pudesse ser ajudada constantemente durante a realização da tarefa. Nestes momentos, julgo que teria sido pertinente dar mais espaço à criança para explorar os materiais e as técnicas, pois quando o educador intervém de imediato, está a limitar as explorações da criança, e esta “não ganha o sentido de ser o agente ativo da sua própria vida” (Post e Hohmann, 2011, p. 88).

As planificações eram mensais e as atividades que nelas constavam baseavam-se nas festividades que decorriam ao longo do ano, tendo sempre em conta o PE da Creche. No entanto, e tendo como variável a desenvoltura e capacidade das crianças, nem sempre a educadora conseguia concretizar na íntegra as suas planificações.

As atividades que realizava com o grupo, como referido anteriormente, eram maioritariamente alusivas às festividades que ocorriam ao longo do ano, como o Dia do Pai e o Dia da Mãe, bem como atividades que visavam o desenvolvimento motor das crianças. Para isto, e por não ter especialização em creche, a educadora recorria a livros e artigos que descrevessem a melhor forma de realizar este tipo de atividades físicas com as crianças.

Relativamente à avaliação, esta era concretizada de forma contínua. Como a educadora nem sempre podia estar presente no berçário, por ser educadora de uma sala de crianças com 3 anos, a sua avaliação baseava-se no feedback facultado pelas auxiliares, nomeadamente acerca das atitudes e comportamentos das crianças ao longo do dia, pelo registo fotográfico efetuado ao longo da concretização das atividades, e por vezes, através de observação direta das atividades que conseguia realizar com o grupo.

No entanto, e apesar de estar referido na Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto que nas salas de creche devem estar duas ajudantes de ação educativa por cada grupo até à aquisição da marcha, sem ser obrigatória a presença de uma educadora de infância, considero que seria uma mais-valia a presença constante da educadora no berçário, pois as crianças destas idades precisam de um apoio constante, já que é nos primeiros anos de vida que cada criança começa a estabelecer padrões de aprendizagem, moldando as suas atitudes e ganhando um saber de si mesma. A educadora ao estar presente em todas as atividades do dia poderia encontrar alguns aspetos em que as crianças precisassem de mais apoio, tendo a possibilidade de modificar as suas práticas. Sendo as auxiliares a fornecer o feedback do dia das crianças, pode perder-se alguma informação relevante.

O Manual de Processos Chave - Creche (2010) criado pelo Instituto de Segurança Social, para informar os educadores e diretores de creche, das condições e normas consideradas adequadas para o contexto de creche, contempla um conjunto de documentos que servem como instrumentos de trabalho e registo de ações realizadas, para que os educadores possam melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças.

Por esse motivo, a educadora do berçário redigiu um Programa de Acolhimento Anual, que consistia na realização de uma avaliação relativa à adaptação e integração de cada criança no contexto educativo. Seguidamente gerava um Plano de Desenvolvimento Individual, no qual estavam patentes os objetivos da educadora para cada criança no primeiro semestre. Este plano era progressivo e ajustável, na medida em que era sempre reformulado de acordo com o desenvolvimento da criança. No final de cada ano letivo, estes documentos eram apresentados aos encarregados de educação.

1.5. Intervenções Pontuais

A realização deste estágio em contexto de creche prendeu-se com o objetivo da realização de atividades em colaboração com a educadora cooperante. Devido às idades das crianças e depois de algum tempo de reflexão, considerei que a minha prática como estagiária basear-se-ia na concretização das rotinas, nomeadamente a hora das refeições e o tempo dos cuidados corporais, e no desenvolvimento de interações de qualidade com as crianças, visto que as crianças encontram nas interações com os adultos, a força e a coragem que necessitam para descobrir e compreender gradualmente o mundo que as rodeia (Post e Hohmann, 2011), bem como permitem à criança confiar nela própria e nos outros, já que as “relações precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (Post e Hohmann, 2011, p.40).

Como o desenvolvimento intelectual e físico das crianças mais pequenas está diretamente relacionado com as brincadeiras e com a exploração, já que as “crianças apreendem os conceitos por meio da atividade que é da sua própria iniciativa” (Hohman et al., 1995, p.14), optei inúmeras vezes por simplesmente brincar com elas, sendo as próprias, as mentoras das brincadeiras.

Posteriormente pude observar que as crianças gostavam de explorar e manipular objetos da vida diária, que não fossem propriamente brinquedos. Esta constatação emergiu da observação do comportamento das crianças, que se movimentavam em direção a alguém que entrava no berçário com um objeto diferente, que não brinquedo, e que lhes suscitava curiosidade.

Assim sendo, e como nas Experiências-chave para bebés e crianças até aos 3 anos segundo o High-Scope é aconselhado permitir que as crianças explorem objetos com as mãos, com os pés, boca, olhos, ouvidos e nariz (Post e Hohmann, 2011), e como Goldschmied e Jackson (1997) defendem que o cérebro das crianças se desenvolve e faz aprendizagens através das respostas externas que chegam por meio dos sentidos, decidi levar diferentes objetos para que as crianças explorassem e construíssem o seu próprio conhecimento enquanto brincavam.

Através deste método de exploração pretendia que as crianças descobrissem os objetos (jornal, saco de plástico, balões), ganhassem consciência das suas capacidades e compreendessem a essência desses objetos, o que fazem e como respondem a determinadas ações, ao mesmo tempo que se familiarizavam com objetos inerentes à vida quotidiana.

Para que esta atividade tivesse maior impacto nas crianças, baseei-me na estratégia pedagógica intitulada: *Cesto dos Tesouros* criada por Eleanor Goldschmied. Porém, devido às idades das crianças, decidi fazer algumas alterações e levar apenas um tipo de objeto por dia, para cada criança.

De acordo com Goldschmied e Jackson (1997) o cesto dos tesouros permite às crianças darem atenção e explorarem vários objetos quotidianos, que sirvam de estímulo aos vários sentidos. Ao apertar os objetos, puxá-los e sacudi-los, as crianças descobrem as suas propriedades e o que podem fazer com eles.

Como Goldschmied e Jackson (1997) sustentam que a função do adulto é oferecer segurança com a sua presença, que deve ser atenta, mas não ativa, durante o período de exploração dos objetos pelas crianças, o meu papel foi orientar, supervisionar e intervir apenas quando necessário.

O primeiro objeto que levei para a sala foi um jornal (Apêndice 4 - Fig. 14). Para que as crianças explorassem o jornal, retirei todos os brinquedos do tapete e distribui uma folha de jornal para cada criança.

Pude constatar que inicialmente, a reação das crianças foi de admiração e espanto, pois ficaram apenas a olhar, mas prontamente o fator curiosidade surgiu e as crianças começaram a explorar.

O segundo objeto que levei foram sacos de plástico (Apêndice 4 - Fig. 15). Saliento que por questões de segurança, e para evitar que os sacos fossem introduzidos na cabeça, foram selados através de um nó antes das crianças o terem em sua posse.

Num primeiro momento, apenas mostrei um saco para poder observar que tipos de reações teriam. Subitamente, e de forma muito espontânea, as crianças esticaram-se e aproximaram-se de mim para tentarem chegar ao saco. Perante esta atitude, foi perceptível que as crianças ficaram muito curiosas e que de alguma forma pretenderam saber que tipo de objeto tinham perante si.

De seguida, distribui um saco de plástico por criança, para que elas explorassem aquele tipo de material. Inicialmente apenas o estavam a esmagar para ouvir o som que produzia, mas depois começaram a abaná-lo e levá-lo a boca.

Como as crianças destas idades encontram-se no estágio sensório-motor, caracterizado pelo desenvolvimento de algumas capacidades, nomeadamente a permanência do objeto, decidi que deveria realizar alguns exercícios que desenvolvessem essa capacidade. A permanência do objeto é a “consciência de que um objeto ou uma pessoa continua a existir mesmo quando já não é visível” (Papalia et al., 2001, p.201). Para realizar esta atividade com as crianças, escondi alguns brinquedos no saco, mostrando-os algumas vezes para ver as reações das crianças.

Apercebi-me que a maioria das crianças já sabiam que o objeto estava escondido no saco, porque tentaram retirá-lo, o que de acordo com a teoria de Piaget significa que as crianças encontram-se no quinto sub-estádio do estágio sensório-motor, pois as crianças foram “procurar um objeto no último local onde o viram ser escondido (...)” (Papalia et al., 2001, p.201).

Outro dos objetos que levei para o berçário foram balões (Apêndice 4 - Fig. 16). Os balões encontravam-se pouco cheios para que não rebentassem caso as crianças os levassem à boca. As crianças foram imediatamente agarrar um balão para brincar e se divertir. Algumas optaram por explorar com a boca, outras apenas tocavam no balão para que ele voasse. Esta atividade foi gratificante, na medida em que pude vislumbrar a alegria e sorriso expresso na cara de cada criança.

Adicionalmente, outra das tarefas que decidi realizar com as crianças foi a leitura de uma história (Apêndice 4 - Fig. 17), pelo menos uma vez por semana. Esta ideia inicialmente surgiu por mero acaso, perante uma situação de comportamento agitado e irrequieto das crianças, então comecei a ler uma história. Após a observação e reflexão sobre esta atividade, consciencializei-me que em momento algum estas crianças tinham contacto direto ou indireto com livros e histórias.

Como o contacto com os livros deve ser iniciado precocemente para que as crianças adquiram competências sociais e comunicacionais, bem como o gosto pela leitura, e segundo Linuesa e Orellana (2008, pp. 22-23) “Entre los 0 y los 6 años es ideal para introducir hábitos relacionados con la lectura desde cualquier de los ámbitos que rodean al niño. Con pocos meses, los bebés pueden relacionarse con los libros através de los sentidos”, considerei pertinente a adoção de uma atividade semanal, baseada na leitura de uma história infantil.

A leitura de histórias nestas idades é considerada uma atividade enriquecedora que proporciona oportunidades para ouvir leitura fluente, desenvolver a curiosidade pelos livros, ensinar comportamentos de leitor e alargar as experiências das crianças (Mata, 2008).

Devido às idades das crianças optei por ler histórias pequenas, com textos simples e com imagens grandes e coloridas. Escolhi este tipo de histórias, pois conforme afirma Botelho (s/d) citado por Jorge (2010, p.48)

O livro aconselhado às crianças muito pequenas, vai ser aquele que proporciona um contacto primordial com a imagem, em que esta ocupa a quase totalidade do espaço da página e em que o texto narrativo, simples ou mesmo inexistente, ocupa uma pequena parte.

As imagens devem ser claras, de leitura fácil (...) para entrar assim na bagagem intelectual da criança.

Durante a leitura dos livros optei por elevar o tom de voz, de modo a que as crianças olhassem para o livro e ouvissem o que eu estava a ler. Decidi alterar o tom de voz consoante as personagens que iam surgindo, reproduzir o som dos animais ou personagens da história e realizar movimentos, para tornar a leitura mais lúdica e dinâmica, de modo cativar as crianças.

Por breves momentos, notei o interesse das crianças pois permaneceram caladas e a observar atentamente, o que foi muito satisfatório para mim, por ter conseguido criar uma estratégia que permitisse que crianças tão pequenas se concentrassem e gostassem das histórias.

Capítulo II – Caracterização do contexto de Jardim de Infância

O segundo capítulo destina-se à descrição do estágio realizado em contexto de Jardim de Infância.

Em primeira instância, é feita uma contextualização da instituição, do grupo, do ambiente educativo e das práticas da educadora, com base nos documentos oficiais da Instituição (PE/ PCG).

Posteriormente é apresentada uma descrição do itinerário formativo com maior relevância à fase de integração, onde foram realizadas várias atividades pontuais com o grupo, e à fase de implementação e gestão de um projeto. O projeto implementado teve por base os interesses e ideias das crianças, e foi ao encontro do PE da instituição.

De acordo com a Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro a Educação Pré-Escolar (EPE) é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 670).

É portanto, uma etapa fundamental na vida das crianças, cuja pretensão não é que seja feita uma preparação para a educação obrigatória mas que se proporcionem bases e aprendizagens significativas, que lhes sejam cruciais para o resto da vida.

Indo ao encontro desta ideia, Marchão (2010, pp.47-48) afirma que a Educação Pré-Escolar deve propiciar à criança

experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico. Apoiando as famílias na educação das crianças, importa proporcionar a cada uma oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual (...).

É importante que a EPE proporcione às crianças igualdade de oportunidades através de práticas educativas de qualidade, que visem o desenvolvimento global de cada uma. Indo ao encontro desta ideia, o Ministério da Educação (1997, p.17) defende que Educação Pré-Escolar deve “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e no processo de aprendizagem.”

Para que os educadores tivessem bases orientadoras para desenvolver e fundamentar as suas práticas pedagógicas foram criadas as OCEPE. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.13) “As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.”

O educador, sendo um dos primeiros responsáveis pela educação das crianças, deve fornecer-lhes instrumentos e bases de aprendizagem que lhes facilite o seu percurso e sucesso escolar. Para isso, foi criado o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto que serve como orientador para os educadores realizarem uma prática coesa, que tenha resultados significativos no grupo de crianças.

No mesmo documento, consta que o educador deve conceber e desenvolver um currículo tendo em vista as especificidades e necessidades do grupo, bem como os objetivos gerais da educação pré-escolar, a sua intencionalidade educativa, a organização do ambiente educativo, as rotinas, os espaços, e ainda, as áreas de conteúdo que pretende trabalhar.

Para tal, é essencial que o educador de Infância veja a criança como um ser competente e co construtora do seu conhecimento, para que através da escuta, do diálogo e da negociação, sejam criadas práticas a partir dos conhecimentos prévios das crianças, de modo a que tenham impactos positivos no seu desenvolvimento.

2.1. Caracterização da Instituição

A prática educativa foi realizada numa instituição privada, situada na zona urbana de Coimbra. Este edifício integrava as valências de Creche e de JI, e dava prioridade de acesso aos filhos dos funcionários da organização a que pertence.

Era frequentada por 157 crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos, distribuídas por quatro salas de creche e quatro salas de JI. O seu horário de funcionamento era das 07h30min às 18h30min.

O edifício era constituído por três pisos. No piso 0 estavam as arrecadações, instalações sanitárias de serviço, o salão polivalente e a sala da caldeira.

No piso 1 estava localizada a cozinha, a secretaria, o refeitório (Apêndice 2 - Fig. 6), os dormitórios (Apêndice 2 – Fig. 7), as instalações sanitárias e o palco de apoio às atividades festivas. Por fim, no piso 2 encontravam-se as salas de creche (na ala esquerda), as salas de atividades do Jardim de Infância (na ala direita), a sala das educadoras, a sala de isolamento, a sala dos cacifos das funcionárias e as instalações sanitárias.

Todos estes espaços eram amplos, na maioria iluminados por luz natural, e encontravam-se bem organizados, o que era fundamental, visto que Zabalza (1998, p.50) defende que os jardins de infância precisam de “espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”, já que os “espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.”

Na zona exterior existia um campo de futebol com relva sintética, os terraços, a horta pedagógica e o “bosque”. O bosque era um parque infantil que se encontrava fora da instituição, a que as crianças raramente tinham acesso. Os terraços (Apêndice 2 – Fig. 8) eram as zonas de recreio exterior utilizados pelas crianças do Jardim de Infância, dos 3 aos 5 anos, em vários momentos durante o dia. Porém, era um espaço empobrecido em materiais, infraestruturas e elementos da natureza, o que os tornava pouco apelativos para as crianças.

Este espaço deveria ser modificado, pois de acordo com Hewes (2006, p.9)

Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, contactar com superfícies ásperas e irregulares, que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes o fim pretendido.

Os espaços interiores possuíam materiais e equipamentos diversificados e adequados às faixas etárias das crianças, elementos fundamentais para o bom desenvolvimento de cada uma.

A instituição contava com a colaboração de vários profissionais docentes e não docentes, a saber, 2 elementos responsáveis, 8 educadoras, 20 assistentes operacionais, 1 animadora sociocultural, 1 cozinheira, 1 assistente operacional de apoio à cozinha, 1 funcionário administrativo e os docentes das atividades extracurriculares, que trabalhavam com o objetivo comum de proporcionar segurança e bem-estar físico e emocional a todas as crianças que a frequentavam.

2.2. Caracterização do Grupo

Para poder conhecer um pouco melhor o grupo, e ser capaz de criar práticas que fossem uma mais-valia para as crianças, foi imprescindível numa primeira fase observar o grupo, pois de acordo com o Ministério da Educação (1997, p.25)

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Numa fase seguinte, já estavam criadas as condições favoráveis para que houvesse uma aproximação com o público-alvo, em que os diálogos tornaram-se ferramentas-chave para tomar conhecimento dos interesses, necessidades e potencialidades de cada criança.

De acordo com esta ideia, é referido nas OCEPE que compreender melhor as características de cada criança e do grupo, bem como as suas interações, capacidades e limitações, constitui a base do processo educativo.

O grupo com o qual desenvolvi a minha prática era composto por 18 crianças de quatro e cinco anos, das quais, oito eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. Grande parte das crianças vivia na cidade de Coimbra, maioritariamente em freguesias ao redor do centro. A maioria das crianças já frequentava a instituição desde os quatro meses e os restantes entraram com diversas idades.

O grupo pertencia a um nível socioeconómico médio, à exceção de uma das crianças que pertencia a um nível socioeconómico baixo².

Uma das crianças da sala encontrava-se identificada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais especificamente com perturbação do Espectro do Autismo e uma perturbação específica da fala, sendo acompanhada por uma educadora de apoio na sua residência e por uma terapeuta da fala. Outra criança tinha um comportamento inadequado à sua faixa etária, por essa razão era acompanhada por uma psicóloga, uma vez por semana na instituição³.

No geral, as crianças eram muito sociáveis, bem-dispostas, conversadoras, participativas e algumas muito autónomas. As relações entre as crianças era positiva, falavam bem umas com as outras e gostavam de brincar em conjunto, apesar de por vezes formarem pequenos grupos excluindo uma ou outra criança desse grupo. As crianças mantinham uma relação muito próxima com a equipa educativa, baseada na confiança.

Algumas crianças tinham dificuldade em partilhar um brinquedo ou mesmo ajudar um(a) colega a executar alguma atividade ou brincadeira, o que por vezes gerava algum conflito. Os conflitos entre crianças pequenas de

² Retirado do Projeto Curricular do Grupo

³ Retirado do Projeto Curricular do Grupo

acordo com Licht, Simoni e Perrig-Chiello (2008) citado por Santos (2014, p.28) “(...) não são necessariamente agressivos, sendo que o objetivo da criança não é magoar o outro, mas sim tentar defender os seus objetivos, interesses e vontades, ultrapassando a resistência da outra criança em questão.”

De um modo geral, as crianças possuíam um desenvolvimento linguístico adequado à idade e um vocabulário amplo para a sua faixa etária. A maior parte do grupo revelava curiosidade, responsabilidade e empenho, apesar de que na execução de tarefas existiam algumas crianças que não se sentiam motivadas para trabalhar, sendo necessário insistir e motivá-las através do acompanhamento durante toda a realização da tarefa.

Na realização das atividades, algumas crianças demonstravam insegurança, sendo necessário que os adultos dessem reforços positivos e elogios, para que as crianças se sentissem capazes de concluir as tarefas. Segundo Webster-Stratton (2013, p. 39)

O elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para as ajudar a construir uma autoimagem positiva e a fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil.

A nível de concentração, o grupo não conseguia estar por um tempo muito prolongado na manta ou a ouvir histórias porque dispersavam rapidamente e perdiam o interesse, apesar de que haviam algumas crianças que já conseguiam concentrar-se e ouvir as histórias até ao fim. Todas as crianças tinham uma grande capacidade de memorização e de recontar momentos que aconteceram.

Em geral, as crianças gostavam de brincar na área da casinha e com os jogos de manta, que incluíam os carros, os legos e os animais de plástico. Porém, a sua preferência era mais incidente no exterior, espaço que lhes proporcionava momentos de brincadeira mais livre, com ajuda dos brinquedos da sala.

Relativamente à motricidade global, de um modo geral as crianças encontravam-se numa fase de bom desenvolvimento, conseguindo executar diversos movimentos em simultâneo e com segurança. Eram capazes de

controlar todos os membros do corpo, saltar, correr, ultrapassar obstáculos e manter o equilíbrio. Além disto, conseguiam subir e descer escadas, apesar de que algumas crianças ainda necessitavam da presença de um adulto, para que se sentissem mais seguras.

Quanto às atividades dirigidas, era notável que as crianças gostavam mais de atividades que incluíssem a Expressão Plástica, porque lhes permitia o manuseamento diversos materiais, nomeadamente as tintas.

Relativamente à alimentação, a maioria das crianças era capaz de utilizar os talheres, no entanto, verificava-se que preferiam utilizar somente o garfo. De um modo geral, as crianças já comiam sozinhas, contudo, algumas necessitavam de ajuda.

Quanto à higiene, a maioria do grupo já conseguia fazer a sua higiene pessoal sem ajuda, porém, algumas crianças ainda precisavam do apoio de um adulto.

2.3. Caracterização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo é uma tarefa que deve ser muito bem planeada e ponderada, visto que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37), bem como pode expressar as intenções educativas do educador e pode potenciar a aprendizagem do grupo, se o espaço estiver organizado de modo a que cada criança consiga criar, experimentar, trabalhar e desenvolver-se.

A sala de Pré-escolar “(...) reflete os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de atividades” e “(...) reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas” (Hohmann et al., 1995, p.51).

2.3.1 Organização do Espaço

O grupo de quatro anos tinha uma sala de maior permanência (Apêndice 2 - Fig. 5), onde eram realizadas a maior parte das atividades semanais. Refira-se que, as atividades extracurriculares eram desenvolvidas em espaços reservados para o efeito, daí que as crianças tivessem que deslocar-se para os mesmos.

A sala de atividade estava dividida em cantinhos, aspeto determinante para que as crianças conseguissem distinguir as várias opções para brincar que esta oferecia. Assim sendo, e tendo em conta este tipo de organização, era indubitável o desenvolvimento da criança em termos de autonomia e tomada de decisão, visto que quando escolhiam um cantinho já tinham uma ideia do que queriam fazer e os materiais que podiam usar.

De acordo com esta ideia, Silva (1991) citado por Filgueiras (2010, p.61) refere que

A sala deverá ser um lugar de estímulo e de motivação, de forma a potenciar as capacidades de todas as crianças. O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. É importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades, é também, condição de autonomia da criança e do grupo.

Os cantinhos existentes na sala eram: o cantinho dos jogos de manta (Apêndice 3 - Fig. 11), no qual as crianças podiam construir com legos e brincar com veículos e animais; a casinha das bonecas (Apêndice 3 - Fig. 10), que lhes permitia brincar ao faz de conta; o cantinho da escrita (Apêndice 3 - Fig. 9) em que podiam desenvolver a criatividade através da realização de desenhos livres, ou tentativas de escrita sem interferência dos adultos; o cantinho da leitura (Apêndice 3 - Fig. 12) destinado à exploração e aquisição de conhecimento de diversos tipos de livros, quer em relação à sua cor, textura, tamanho, e até mesmo, às suas histórias através das imagens. Por último, existia o cantinho dos jogos de mesa (Apêndice 3 - Fig. 13), espaço reservado à

realização de puzzles, jogos de memória, entre outros jogos, que permitiam o desenvolvimento do intelecto e da memória das crianças.

A existência destas áreas de interesse na sala de Pré-Escolar é importante pois as crianças apercebem-se que existem locais adequados para realizar determinadas tarefas. Podendo assim explorar e descobrir sem ter o apoio constante do educador, o que lhes permite ganhar autonomia ao escolher e executar as atividades no seu respetivo espaço, ao mesmo tempo que desenvolvem o sentido de organização e de divisão do espaço.

Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p.11) a sala de atividades “organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.”

As áreas de interesse/cantinhos estavam devidamente identificadas com o nome, registo fotográfico e gráfico, constando ainda o número de crianças que podiam estar em simultâneo em cada uma delas, de modo a que as crianças soubessem organizar-se pelo espaço, e que o material existente fosse suficiente para as crianças que neles queriam brincar.

A sala continha diversos materiais e equipamentos que lhe conferia segurança e bem-estar, aspeto preponderante na tomada de conhecimento do meio por parte da criança, visto que

a criança como ser único e “original” age e interage no espaço que contém objetos próprios, e através disso, consegue chegar à compreensão do mundo, aos seus interesses pessoais, às suas perguntas, às suas intenções, aos seus planos que conduzem à exploração e experimentação. Deste modo, leva à construção dos seus conhecimentos, nomeadamente, à compreensão da realidade física e social (Filgueiras, 2010, p. 26).

Na mesma ordem de ideias, Zabalza (1998, p.53) afirma que “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos de condições, comerciais e construídos.”

Os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano para que pudessem ser partilhados com a comunidade educativa e encarregados de

educação, e fundamentalmente valorizados pelas crianças, podendo levá-las a desenvolver o espírito crítico e melhorar ou alterar a sua performance, eram expostos na sala e num placar no exterior da mesma, de forma ordeira e temática.

2.3.2. Organização do Tempo

As rotinas diárias em JI são muito importantes pois permitem que as crianças tomem conhecimento do que se segue, proporcionando-lhes estabilidade e tranquilidade, no sentido de compreenderem que irão ter tempo para realizar todas as atividades que querem, inculcando-lhes simultaneamente o conhecimento de regras, de hábitos de higiene e de desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

De acordo com Hohmann et al., (1995, p. 81)

A rotina diária tem como fim três objetivos importantes. Primeiro, proporcionar uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória, que proporcione à criança um processo de a ajudar a explorar, planear e executar projetos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem. Segundo, dar azo a muitos tipos de interação (...) e a tempos em que as atividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto. Terceiro, proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes.

A rotina da sala de 4 anos era flexível, mas bem estruturada. Esta rotina estava em consonância com os diversos ritmos das crianças. Na rotina estavam incluídas as atividades extracurriculares, nomeadamente a Expressão Musical, a Ginástica, o Inglês, o Judo, o Ballet e a Natação.

Na parte da manhã até à chegada da educadora, as crianças estavam no refeitório, onde podiam brincar com legos, desenhar, ver televisão e manusear os livros. Por volta das 9h30min, as crianças iam para a sala de atividades onde realizavam as atividades orientadas. Durante a tarde, as crianças dormiam a sesta, lanchavam e brincavam livremente até à chegada dos pais.

Como referido anteriormente, ao longo da semana estavam incluídas as atividades extracurriculares. Estas atividades de carácter optativo eram custeadas pelos pais das crianças e mediante inscrição das mesmas nessas atividades. Assim sendo, as crianças que não estavam inscritas e no horário em que estas se realizavam, permaneciam na sala a realizar trabalhos que tinham em atraso ou a brincar livremente.

A Tabela 2 representa a rotina desta sala, para demonstrar como era distribuído o tempo das crianças nas diferentes atividades curriculares, extracurriculares, na alimentação e na sesta.

Tabela 2 – Rotina em JI

Dia da semana Hora	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
7h30min - 9h30min	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h30min – 10h15min	Atividades orientadas ou livres	Judo	Atividades orientadas ou livres	Atividades orientadas ou livres	Atividades orientadas ou livres
10h15min – 11h45min		Atividades orientadas ou livres			
11h45min – 12h15min	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h15min -13h00min			Expressão Musical		
13h00min – 14h30min	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
14h30min – 15h30min	Atividades orientadas ou livres	Inglês	Atividades orientadas ou livres	Natação	Atividades orientadas ou livres
15h30min- 16h30min					Lanche
16h30min – 18h30min	Atividades Livres e saída	Atividades livres e saída	Atividades livres e saída	Atividades livres e saída	Atividades livres e saída

2.4. Práticas Pedagógicas da Educadora

Antes de iniciar a reflexão acerca dos princípios orientadores das práticas pedagógicas da educadora, importa descrever o PE da instituição, já que era a partir deste e das OCEPE que a educadora desenvolvia a sua ação.

O Projeto Educativo da Instituição assentava no tema da Biodiversidade, que tinha como principal objetivo proporcionar o desenvolvimento das capacidades das crianças de forma autónoma, harmoniosa e respeitadora do mundo que as rodeia. As educadoras escolheram para o ano letivo 2014/2015 o subtema *Um Raiozinho de Sol*, porque sentiram a necessidade de motivar e sensibilizar as crianças, os pais e os restantes elementos da comunidade educativa, para a importância da preservação do património ambiental, através de atitudes de corresponsabilização, ética e civismo⁴. Por esse motivo, a educadora desenvolvia as suas práticas de modo a dar continuidade aos objetivos do projeto e do subtema.

Segundo o Ministério de Educação deve ser dada grande relevância às linhas orientadoras fornecidas pelos OCEPE. As OCEPE são um conjunto de princípios, que visam apoiar os educadores na tomada de decisões sobre as suas práticas.

Sendo assim, e indo ao encontro do que é mencionado pelo ME, a educadora concebia todas as suas práticas com base nas OCEPE, incidindo em todas as áreas de conteúdo, já que as diferentes áreas de conteúdo vão estimulando nas crianças “o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação refletida e progressivamente mais complexas” (ME, 1997, p.48).

No que concerne às práticas pedagógicas da educadora, era visível que estimulava e incentivava as crianças a participarem nas atividades, de modo a inseri-las no grupo. Tratava-as de forma carinhosa e delicada, e estabelecia contacto visual durante os diálogos, fazendo frequentemente gestos de encorajamento e elogios às crianças. Para Webster-Stratton (2013, p. 40) as crianças que recebem frequentemente elogios “desenvolvem a sua autoestima e

⁴ Retirado do Projeto Educativo da Instituição

tendem e elogiar os outros com mais frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo.”

Quando a educadora dava ordens às crianças era direta, clara e específica, o que era pertinente, já que de acordo com Webster-Stratton (2013) as ordens formuladas em interrogação podem tornar-se confusas para as crianças, visto que não percebem o que têm que fazer. Ainda o mesmo autor (2013, p.71) aconselha que “quando der ordens, faça-o em tom assertivo, evitando as perguntas. Formule as ordens de forma inequívoca, colocando o verbo no início da frase.”

A educadora estabelecia regras para as crianças falarem e se comportarem na sala, de modo a evitar grandes confusões. As regras eram simples, acompanhadas por representações gráficas e escritas pela positiva, de modo a que as crianças se pudessem lembrar sempre das regras e soubessem quais os comportamentos que se esperavam delas. Esta estratégia criada permitia que as crianças conseguissem conviver no mesmo espaço, evitando conflitos, e ajudando-as a perceber o que era ou não aconselhado a realizar em determinado momento. Para Marques (2011) as regras são importantes para as crianças saberem lidar com o “não”, tentando controlar a frustração e a contrariedade, bem como conhecer os seus limites.

A educadora da sala concentrava-se com maior frequência nos comportamentos adequados que as crianças tinham, dando reforços positivos para a continuação desses comportamentos. Este aspeto era fundamental, já que para Webster-Stratton (2013) os comportamentos positivos devem ser enaltecidos tão claramente como os comportamentos que se desejam eliminar.

Porém, quando as crianças estavam a ter comportamentos inadequados, nomeadamente gritar na sala, agredir física ou verbalmente as outras crianças, recusar-se a ouvir ou a realizar uma tarefa, a educadora conversava com elas para compreender os motivos das suas ações, e caso necessário, repreendia-as de modo a que o comportamento não se voltasse a repetir. Por vezes, quando as situações punham em risco as crianças ou outros intervenientes, a educadora retirava a criança do grupo, deixando-a a tranquilizar. Durante esse tempo a criança ficava afastada de todas as fontes de reforço positivo, particularmente

da atenção dos adultos, tendo tempo para recuperar a calma (Webster-Stratton, 2013).

De acordo com esta ideia, Webster-Stratton (2013) refere que o tempo de pausa em que a criança se encontra afastada do grupo, não deve ser prolongado e deve ocorrer num local longe das atividades que estão a decorrer.

No que concerne à sessão, a educadora baseava-se numa rotina que permitia às crianças localizarem-se no tempo e saberem o que se iria seguir, dando-lhes segurança. Para Oliveira-Formosinho (1996, p.83)

A rotina comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta atividades de pequenos grupos e do grande grupo com vista à interação e à cooperação que permitem processos autorreguladores da existência do self autónomo e da conservação do outro.

Quanto às atividades, como foi referido anteriormente, a educadora tentava abranger todas as áreas de conteúdo. Porém, a mais trabalhada era Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente a Expressão Plástica. Nas OCEPE é referido que

A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recrear momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (p.62).

Para que as crianças pudessem ser melhor acompanhadas e orientadas durante a realização das atividades, a educadora decidiu criar áreas de trabalho, em que eram formados pequenos grupos de crianças, para que com a ajuda de um adulto fizessem uma determinada atividade. Cada adulto ficava responsável por uma atividade diferente, o que significava que cada criança tinha a oportunidade de realizar a tarefa que queria.

A liberdade de decisão atribuída às crianças fazia com que estas começassem a sentir-se capazes de ter ideias, atuar sobre elas e ter influência no ambiente que as rodeia, o que desenvolverá gradualmente a sua autonomia (Hohmann et al.,1995).

Todos os trabalhos das crianças eram expostos num placar fora da sala, para serem vistos e apreciados pela comunidade educativa e pelos pais. Posteriormente eram arquivados em dossiês, para permitir a observação e análise da evolução das crianças ao longo do ano. Seria conveniente que as crianças pudessem participar na organização dos dossiês, de modo a que pudessem analisar em conjunto com a educadora os seus trabalhos.

A exposição dos trabalhos é uma mais-valia visto que ao expor os trabalhos, as crianças podem observá-los e partilhá-los com a família e a equipa educativa, o que as faz sentir valorizadas e com coragem de progredir (Hohmann e Weikart, 2011).

Para concretizar as suas práticas e respeitar as necessidades das crianças do grupo, a educadora utilizava como referência várias pedagogias, entre elas, a Pedagogia de Situação, que partia essencialmente da criança, que dava sugestões e realizava algo que gostava, motivando-a a participar; na Pedagogia de Projeto, em que a ideia partia da iniciativa da Educadora ou da criança, mas a organização e a concretização era realizado por ambas; na Pedagogia por Objetivos, em que as atividades partiam da iniciativa da Educadora e eram delineadas e organizadas pela mesma, de modo a atingir determinados objetivos, e por fim, na Pedagogia Diferenciada em que a educadora concebia atividades específicas direcionadas para as crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem ou de adaptação ao Jardim de Infância⁵.

Durante o período de estágio foi apenas visível a utilização da pedagogia por objetivos, já que a educadora por vezes realizava determinadas atividades com alguma criança para cumprir um objetivo previamente estipulado e a pedagogia diferenciada, pois a educadora criava atividades direcionadas apenas para as crianças da sala que tinham NEE.

⁵ Retirado do Projeto Curricular do Grupo

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.25)

“O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo.”

Apesar de a educadora não ter mencionado nenhum modelo curricular pelo qual se baseava, era visível na sala, algumas influências dos modelos MEM (Movimento da Escola Moderna) e o High Scope. O primeiro modelo era visível na sala através da tabela das presenças, da distribuição das tarefas pelas crianças, da existência do chefe do dia, das atividades realizadas em grupo e dos momentos de diálogo em grande grupo. O segundo modelo era visível na organização do espaço (existência de áreas de interesse), na existência de uma rotina diária coerente onde as atividades eram realizadas de acordo com os interesses das crianças e na existência de armários abertos para que as crianças procurassem, utilizassem e arrumassem os seus materiais.

Sendo assim, através das suas práticas a educadora pretendia proporcionar às crianças momentos de aprendizagem através da descoberta, em que as crianças eram autoras do seu próprio conhecimento através das suas ações e experiências, permitindo-lhes assim desenvolver a autonomia e confiança.

Relativamente à avaliação, que de acordo com o Ministério da Educação (1997, p.93) “permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”, era feita através de grelhas compostas por itens, que representavam as várias áreas de conteúdo, e as competências que as crianças deveriam adquirir, sendo utilizada a terminologia adquirida e em aquisição para avaliar.

Este método de avaliação não era o mais adequado, pois como afirma Portugal e Laevers (2010, p.10) a avaliação deve “ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças”, o que através da checklist não era possível, visto que nestas só estavam a ser avaliadas as competências que as crianças adquiram ou não.

Posteriormente, as avaliações eram apresentadas aos encarregados de educação numa reunião realizada semestralmente.

2.5. Intervenção Pedagógica

O estágio teve início no dia 18 de Fevereiro de 2015, iniciando-se com a observação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) a observação é a primeira etapa a ter em consideração, já que é um processo que permite a aquisição de conhecimento de cada criança e do grupo, relativamente ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

A observação foi de extrema relevância porque para além de permitir a recolha de informações úteis acerca da instituição, do ambiente educativo, das práticas da educadora, e travar conhecimento com as crianças, a educadora e as auxiliares, possibilitou-me compreender, interpretar e tirar algumas relações acerca da nova realidade em que me ia inserir, para poder elaborar e adequar o planeamento das atividades pontuais, às necessidades e interesses do grupo. Nesta fase, tive acesso ao Projeto Educativo da Instituição e ao Projeto Curricular do Grupo, de modo a aferir e equiparar as informações recolhidas.

Posteriormente, iniciou-se a fase de integração no contexto educativo, através da realização de atividades pontuais que fossem ao encontro do trabalho e/ou projetos desenvolvidos pela educadora.

Importa referir que todas as práticas realizadas obedeceram a vários critérios de reflexão e estruturação com base na pedagogia participativa, em que foram tomadas em atenção as características específicas das crianças, e do grupo em geral, beneficiando com a sua participação no planeamento e execução de cada uma das atividades, de modo a corresponder favoravelmente

às necessidades, interesses e, fundamentalmente, contribuir para o desenvolvimento global de cada uma.

De acordo com esta ideia, Oliveira-Formosinho (2007a) afirma que por meio da pedagogia participativa, reconhecem-se as potencialidades das crianças e procura-se promover aprendizagens múltiplas, valorizando mais o processo de aprendizagem do que o produto da mesma. Trata-se de uma pedagogia que permite que as crianças participem ativamente na sua aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento ao lidar diretamente com pessoas, materiais e ideias.

As atividades implementadas foram todas selecionadas em colaboração com a educadora. Desenrolaram-se tendo em linha de conta aspetos fundamentais que permitissem a socialização, daí terem sido delineadas atividades para o grande grupo e ainda atividades de pares ou individuais, ajudando as crianças a dominar novas habilidades sociais, bem como as normas sociais que regem o grupo e as relações interpessoais.

Para Hohmann e Weikart (2011) o trabalho em grande grupo transmite à criança o sentido de pertença ao grupo, bem como dá-lhe a oportunidade de expressar as suas ideias, oferecendo sugestões e dando soluções. Por outro lado, os tempos em pequenos grupos permitem que as crianças usem diferentes materiais, façam as suas explorações, falem das suas descobertas e solucionem os problemas que vão surgindo, à sua própria maneira e a seu ritmo, e assim, também há um melhor acompanhamento da criança por parte de um adulto.

As planificações dessas atividades foram previamente partilhadas com a educadora cooperante, de modo a que, e se necessário, pudessem ser reajustadas ou alteradas.

No decorrer das atividades, eu e a minha colega desempenhamos o papel de observadoras, participando e interagindo com as crianças quando necessário, para descobrir como pensam e raciocinam, tentando reconhecer os seus interesses e capacidades, oferecendo-lhes apoio e colocando-lhes desafios (Hohmann e Weikart, 2011).

Como primeira atividade pontual produzimos uma tabela do tempo (Apêndice 5 – Fig. 18) com as crianças. Nesta tabela de dupla entrada, encontravam-se na linha superior, as imagens dos estados meteorológicos escolhidos previamente pelas crianças, e na primeira coluna, os dias da semana.

Este tipo de atividade nestas idades é fundamental, pois de acordo com a Meta Final 7 do Domínio Localização do Tempo e do Espaço das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2012) no final da educação pré-escolar, as crianças já devem ser capazes de distinguir as unidades de tempo básicas, como o dia e a noite, a manhã e a tarde, os dias da semana, as estações do ano e o ano.

Sendo assim, os objetivos desta tabela para além dos mencionados anteriormente, eram desenvolver e ampliar as noções espaciais através da colocação do x na célula correta, a capacidade de observação do estado do tempo e desenvolver o raciocínio matemático, uma vez que, ao final de cada semana, as crianças tinham que contabilizar quantos dias da semana tinha dado determinado estado meteorológico.

A realização desta tarefa foi muito gratificante visto que a maioria das crianças foram participativas, mostrando empenho durante a sua concretização. Todos os aspetos relacionados com esta tarefa foram decididos unanimemente pelas crianças, o que demonstrou uma certa autonomia e capacidade de tomada de decisões.

Para a segunda atividade, e umas das formas encontradas para concretizar o mini projeto da horta inserido do PE da instituição, criamos uma horta na sala (Apêndice 5 – Fig. 19). De acordo com a Meta Final 25 do Domínio do Ambiente Natural e Social das Metas de Aprendizagem da EPE “No final da educação pré-escolar, a criança compara o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta” (ME, 2012).

Por esse motivo, os objetivos desta atividade eram consciencializar as crianças das diferenças entre semear e plantar, tomar conhecimento do processo de crescimento das plantas, bem como dos métodos e materiais utilizados para o efeito. Os objetivos foram alcançados e a atividade foi bastante enriquecedora, uma vez que, foram criadas as condições para que cada

criança pudesse experienciar uma destas formas de cultivo, tendo portanto, um papel ativo na realização de uma nova descoberta.

A terceira tarefa foi uma atividade de leitura da história *O Feijoeiro Mágico* (Apêndice 5 – Fig. 20). Esta atividade inserida no mini projeto: *Ler Mais* do PE da instituição, tinha como finalidades induzir as crianças a relatar passagens da história, organizar uma sequência de imagens de acordo com a narrativa, e por fim, dramatizar a história com fantoches de espátula.

Para Mata (2008, p.72) a leitura

é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceitualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas.

A última atividade pontual prendeu-se com a elaboração de postais para o dia do pai (Apêndice 5 – Fig. 21). Para o efeito fornecemos vários modelos passíveis de seleção, de acordo com a preferência das crianças. As mensagens constantes nos mesmos foram proferidas pelas crianças, que posteriormente o decoraram usando vários materiais, consoante as suas preferências. Os objetivos subjacentes nesta atividade incidiam no desenvolvimento da criatividade e da imaginação, e principalmente, na verbalização dos sentimentos.

Como terceira e última fase do estágio, demos início à implementação e desenvolvimento de um projeto. O projeto intitulava-se *Os Fantoches* e surgiu da curiosidade das crianças em manipular e conhecer um pouco mais acerca dos fantoches.

A maioria das atividades inerentes ao projeto foram sugeridas pelas crianças, permitindo-as compreender melhor todos os aspectos que envolvem os fantoches, desde os tipos de fantoches existentes às técnicas de manuseamento.

O projeto foi desenvolvido em 3 fases principais definidas por Katz e Chard (2009). Assim sendo, na fase de planeamento e início foi realizada uma

teia de ideias, permitindo às crianças evidenciar conhecimento sobre este tema, e consequentemente, sugerir o que fazer e onde pesquisar. Na fase de desenvolvimento do projeto, fizemos diversas atividades, contando com a participação de todas as crianças. Na fase de reflexão e conclusões, foi partilhado em grande grupo todo o processo de concretização do projeto, na qual foram ouvidas as opiniões das crianças.

Este projeto revelou-se fundamental no decorrer do estágio, pelo que irá ser analisado e refletido numa das experiências-chave.

PARTE 2 – EXPERIÊNCIAS - CHAVE

Capítulo III – *Importância da relação Família/Jardim de Infância*

Devido às constantes mutações que ocorrem na nossa sociedade, às dificuldades socioeconómicas e carga horária laboral das famílias, pouco ou nada flexível, "(...) se generalizou a partilha da criança entre os pais e outros atores, e diversas instituições como creche, infantário, jardim de infância" (Alves-Pinto, 2003, p.28).

A Convenção sobre os Direitos da Criança afirma que a família é o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças” (p.3). O que significa, que cabe primordialmente aos pais a responsabilidade de assegurar as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança, nomeadamente a educação. Em segundo lugar, surgem os educadores/professores que devem “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades”, bem como “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre” (p.21).

Isto significa, que a sociedade em geral é responsável pela educação das crianças, no entanto, é sobre a família que recai a maior responsabilização, daí a família ter o direito e o dever de contribuir e participar na vida escolar dos seus filhos (ME, 1997).

Na atualidade, por vezes torna-se difícil fomentar a participação dos pais na vida educativa das crianças, porque se por um lado, alguns educadores/professores queixam-se da pouca participação dos pais na vida educativa das crianças, por outro lado, certos docentes “temem que aqueles venham invadir o seu território” (Montandon 1991, p.12). Alguns pais embora manifestem vontade em participar ativamente nos assuntos académicos das crianças “rejeitam uma intervenção da escola que suponha uma intrusão em assuntos familiares” (Musitu, 2003, p.158).

Para que os pais participem de forma gradual na vida escolar dos filhos é necessário estreitar a ligação família/instituição educativa, de modo a que os pais se sintam confortáveis em contactar com os educadores, envolvendo-se o mais possível na educação dos filhos, pois “os pais que se envolvem têm

maiores probabilidades de compreender os objetivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas” (Davies, 2003, p.79).

Porém, esta participação dos pais só poderá existir se “as escolas (...) desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem”, sendo imprescindível que “aprendam a trabalhar em conjunto” (Davies et al., 1993, p.17).

No decorrer dos dois estágios foi perceptível a preocupação por parte dos pais e das educadoras, de manterem uma estreita e saudável relação, que foi essencial para conseguirem adequar as práticas às especificidades das crianças, e para que as necessidades de cada uma fossem atendidas da melhor forma possível, já que “os esforços para melhorar os desempenhos da criança na escola são muito mais eficazes se as escolas comprometerem as famílias” (Davies, 2003, p.77).

Durante o período de estágio não consegui comunicar e estabelecer uma relação direta com os pais, como fora projetado. Aquando da realização do estágio em creche consegui intervir com os pais, visto que estava sempre presente à chegada e saída das crianças. Este facto não ocorreu no contexto de jardim de infância, devido à carga horária estipulada para a minha prática educativa não ser coincidente com a chegada e saída das crianças. Neste último, a educadora cooperante tornou-se a intermediária, estabelecendo o elo de ligação entre nós e os pais, de modo a obtermos um feedback das atividades e de outros assuntos que fosse necessária a intervenção dos mesmos.

Como foi acima mencionado, o sucesso escolar das crianças parece estar diretamente relacionado com as interações que a família estabelece com a instituição educativa, em que há uma partilha, colaboração, convívio e cooperação com a educadora e toda a equipa educativa, com o intuito de atingir o bem-estar físico, emocional e social das crianças.

De acordo com as OCEPE a família deve participar na vida educativa das crianças, desenvolvendo uma relação de cooperação, com o intuito de integrar-se no trabalho desenvolvido na instituição e dar respostas adequadas às suas crianças (ME, 2007).

Quando há esta cooperação entre os pais e a equipa educativa, “ os pais têm a oportunidade de aprender a compreender melhor os filhos, a identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, a promoverem o desenvolvimento dos filhos (...), a desenvolver uma melhor compreensão do trabalho do educador (...)” (Davies, 1989, citado por Fernandes, 2011, p.24).

Sendo no seio familiar que a criança se estreia como ser social desde que nasce, e a creche e o JI em parceria com a comunidade, continuam o processo de socialização, que se desenrola ao longo da vida, devem em conjunto complementar e contribuir para a continuação da educação, e do harmonioso e equilibrado desenvolvimento das crianças. Para isso, é indispensável a existência de um diálogo constante entre os participantes na educação das crianças, pois como refere Marques (2001, p.39) “a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação”, com o intuito de criar práticas coesas e coerentes, assente numa parceria de cooperação e confiança, entre as partes intervenientes neste processo.

Esta parceria foi bastante acentuada nos dois locais onde decorreu o estágio, visto que as educadoras tentaram sempre que possível envolver as famílias, essencialmente nas festas, nas reuniões e nos aniversários das crianças.

As reuniões de pais assumem um papel muito importante porque para além de serem abordadas as capacidades, conquistas e eventuais problemas que possam ter surgido com as crianças, a educadora tem a possibilidade de conhecer as experiências, a cultura e as crenças das famílias, de modo a criar uma relação sólida, de confiança e de apoio mútuo. Em suma, é o momento da partilha bilateral das informações acerca da criança como indivíduo único e do seu mundo. A corroborar esta ideia, Baptista (2013) afirma que as reuniões de pais podem ajudar os educadores a conhecer melhor a criança, a sua família e as suas necessidades.

Propor a participação dos pais nas atividades também é uma estratégia que se pode utilizar para favorecer o envolvimento familiar (Batista, 2013). No estágio em contexto de creche essa participação era mais acentuada e notável, pois como crianças eram muito pequenas tornava-se necessária a colaboração dos pais para a concretização de algumas atividades. Por outro lado, no estágio

em contexto de jardim de infância essa participação em atividades pontuais era pouco comum, devido a questões relacionadas com as profissões desempenhadas pelos pais, que lhes impossibilitava despende de muito tempo para as concretizar.

Apesar disso, em ambos os contextos, os pais disponibilizavam-se para a participação nas festas, nomeadamente na Festa de Natal, da Família e de Final de ano. Quando alguma criança comemorava o seu aniversário, os pais eram convidados a participar numa pequena festa, incumbidos de levar as iguarias, assim era possível fortalecer os laços estabelecidos entre as crianças, os pais e a equipa educativa (ME, 1997).

Foi possível constatar que as crianças sentiam-se motivadas e orgulhosas, pela participação das suas famílias quer nas festividades, nas comemorações ou em atividades pontuais quando solicitadas pela educadora.

Para além dos aspetos positivos e benéficos anteriormente apresentados em virtude da participação das famílias na vida escolar das crianças, Marques (2001) refere que esta cooperação entre a família e a instituição escolar pode melhorar as aprendizagens, e por conseguinte, fomentar o sucesso escolar, permite que as famílias compreendam melhor o trabalho dos educadores, promove o desenvolvimento social e pessoal das crianças, estimula os pais e educadores a serem melhores e reconhecer que o seu trabalho é apreciado, melhora a autoestima das crianças, dos pais e dos educadores, previne o abandono escolar, etc.

Dado que a cooperação entre ambos os contextos acarreta múltiplos benefícios, é conveniente que as instituições considerem os seguintes aspetos: conseguir que a participação da família seja significativa e compreendida como importante, garantir instrumentos necessários para uma participação eficaz, fazer com que a participação seja o mais eficiente possível e conseguir que os pais se sintam competentes (Zabalza, 1998).

No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer, para que a participação dos pais na vida educativa das crianças seja tão ativa e frequente como desejada. É necessário que haja uma mudança de atitude tanto na organização das instituições educativas como nas famílias, para que ambas possam cumprir as suas tarefas educativas de forma coesa e coerente. A

instituição educativa deverá organizar-se de modo a que a educação das crianças seja igualmente partilhada com a principal entidade responsável pela educação, que é a família, bem como com a comunidade, para que assim, em parceria, consigam contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, tornando-as futuras cidadãs responsáveis.

Em conclusão, o envolvimento e a boa relação existente entre os pais e as instituições representaram uma experiência-chave para o meu percurso de formação e como indivíduo, visto que, como futura educadora, pretendo estimular o trabalho cooperativo, de modo a que subsista um melhor acompanhamento das crianças e que os pais se sintam confiantes de que os seus filhos estarão protegidos e em segurança durante o período que não estão presentes.

Capítulo IV - *Importância de brincar no espaço exterior para as crianças*

A importância de brincar no exterior tem vindo a ser alvo de várias investigações, de modo a reconhecer os enormes benefícios para o desenvolvimento das crianças, desde as habilidades motoras até as habilidades sociais (Erickson e Ernest, 2011).

Para uns, brincar é visto como uma oportunidade de desenvolver competências, para outros brincar permite expressar os sentimentos e libertar as suas tensões e outros consideram que brincar é uma linguagem universal das crianças (Hewes, 2006; Pais, 1992; Pereira, 2011).

Inúmeros autores têm vindo a defender que as crianças têm o direito de brincar, devido à existência de benefícios vários a nível do desenvolvimento físico, emocional e social da criança. Segundo Ferland (2005) brincar é um estimulador de desenvolvimento da criança, já que as crianças ao brincarem aprendem as regras, os valores e os costumes da sociedade, permitindo-as também descobrir o mundo em que vivem.

O mesmo autor (2005) caracteriza o brincar como um meio para descobrir o ambiente em que a criança está inserida, compreender os limites do seu corpo, resolver problemas e encontrar soluções, praticar as suas aptidões verbais, desenvolver a criatividade e autonomia, manipular objetos, de modo a conhecer as possibilidades dos mesmos, desenvolver aptidões e atitudes que poderão utilizar em diversas situações do dia-a-dia, ou seja, o brincar tem um papel de simulação e de preparação da criança para a vida real.

Se brincar tem tanta relevância para o desenvolvimento das crianças, brincar no exterior ganha uma importância acrescida, visto que o exterior pode propiciar diversas oportunidades de aprendizagem, premeditadamente planeadas ou informais.

Corroborando com esta ideia, nas OCEPE (1997, p.39) o espaço exterior é descrito como um local que “possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais”, que permitem que as crianças ampliem e deem largas à criação, contactem com a natureza e interajam com outras crianças de diversas idades, criando laços,

despertando sentimentos, e simultaneamente, favorecendo o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Infelizmente, na atualidade, os docentes/educadores e a sociedade em geral, parecem ter negligenciado o valor do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças (Fjørtoft, 2004). Como refere Neto (2000) nos dias de hoje, o tempo espontâneo, da aventura, do risco e do confronto com o espaço físico natural, deram lugar ao tempo organizado e planeado, que traz como consequência a diminuição da autonomia das crianças, com implicações graves no desenvolvimento motor e emocional.

O espaço exterior deve ser visto como um facilitador de aprendizagens e não como um meio para as crianças descarregarem energias, condicionado pelo estado climatérico, como muitas vezes acontece. Deve ser valorizado e organizado para que as crianças o possam explorar, e por conseguinte, aprender.

A sustentar esta ideia, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar (OCEPE) é afirmado que o espaço exterior é um espaço educativo, visto como um prolongamento do espaço interior, que merece a mesma atenção do educador que o espaço interior, pois possui diversas potencialidades e oportunidades educativas (ME, 1997).

Em conformidade com esta ideia, Spodek e Saracho (1998, p.132) afirmam que “A área externa deve ser considerada uma extensão da sala, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes de aprendizagem.”

Em ambos os estágios, tive oportunidade de constatar que o aproveitamento do espaço exterior ficava aquém das expectativas a nível da sua utilização. Na creche, o fator preponderante para esse insuficiente aproveitamento do espaço era as idades das crianças, e consequente receio de expô-las a outros ambientes, devido à maior probabilidade da existência de riscos ou perigos.

É evidente que devido às idades e fragilidades das crianças, seria necessário tomar providências para poder levá-las ao exterior, mas seria uma mais-valia para as crianças, pois as oportunidades de exploração podem ser superiores às da sala de atividades e as crianças deparar-se-iam com diversas temperaturas, estados climatéricos, texturas, cheiros, vistas e sensações,

garantindo o seu desenvolvimento na globalidade e, por outro lado, permitiria aos responsáveis pelas crianças no seio educativo, a observação das suas reações e comportamentos à nova realidade que os circunda, suscitando consequentemente, novas tomadas decisões face às suas práticas educativas.

Indo ao encontro desta ideia, Hohmann e Weikart (2011) referem que o espaço exterior também fornece excelentes oportunidades aos educadores de observar as crianças num ambiente completamente diferente ao espaço habitual da sala. Assim, conseguem notar as reações comportamentais e interações das crianças em diferentes situações, adquirindo uma maior compreensão dos seus interesses, capacidades, potencialidades e dificuldades.

Relativamente ao estágio em JI, as crianças podiam usufruir de uma ida ao terraço e a um espaço separado da instituição que denominavam por “Bosque”. Porém, o primeiro espaço apesar de alguma amplitude apresentava lacunas a nível dos recursos materiais, os quais eram inexistentes, tornando este espaço pouco apelativo e de interesse nulo para as crianças, em termos de descoberta, desafios e exploração. Daí que as crianças muitas vezes preferissem ficar na sala para brincar nos cantinhos, ou levar alguns brinquedos para o exterior.

O segundo espaço, apesar de munido de recursos materiais diversos, pois possuía escorregas, baloiços, uma casa de madeira, entre outras estruturas, era pouco frequentado devido à sua localização, em espaço exterior à instituição. Para além disso, a sua utilização era dependente de condições climáticas favoráveis à realização de atividades ao ar livre. Como se justifica a existência de um espaço tão bem equipado, situado fora da instituição com acesso restrito às crianças?

Neste sentido, as educadoras deveriam potenciar estes espaços e protagonizar as brincadeiras no exterior, encarando-o como um elemento fulcral para a saúde e evolução das crianças, visto que potencia o desenvolvimento global de cada uma.

O espaço exterior é então um local onde as crianças se divertem, e aprendem a enfrentar e vencer diversos obstáculos e problemas, que lhes permitem encontrar soluções, superar desafios, desenvolver os conceitos de cooperação e interajuda, bem como de autonomia, imaginação e de

autoconfiança, ou seja, brincar é um elemento-chave para o harmonioso desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças.

De acordo com esta ideia, Dowdell et al., (2011) defendem que para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento emocional e social das crianças, aquando da avaliação do risco, do desenvolvimento da autonomia e autoestima, e da cooperação e partilha de conhecimentos com os pares.

Corroborando às opiniões dos autores acima citados que defendem a relevância do meio exterior no desenvolvimento global das crianças, surgiu uma abordagem educacional intitulada *Forest Schools*.

De acordo com a Forest Education Initiative (2005) citado por O'Brien e Murray (2006, p.6) as *Forest Schools* são um “inspirational process that offers children, young people and adults regular opportunities to achieve and develop confidence through hands-on learning in a woodland environment.”

Os mesmos autores (2006, p.45) afirmam que as *Forest Schools* têm inúmeras vantagens para as crianças, pois fornece-lhes

- ✓ *opportunities to use natural materials that are easily found, to build dens and to create structures and artworks out of wood and leaves*
- ✓ *secret places – woods can be used by the children to play hide and seek, and provide a space for them to engage in imaginative, exploratory and creative play*
- ✓ *many opportunities for observing a range of flora and fauna, for touching different textures, and listening to different sounds*
- ✓ *multiple opportunities for interaction with the environment.*

Nesta abordagem, “is crucial allowing children the time and opportunity to learn and develop confidence at their own pace” (O'Brien e Murray (2006, p.45), e de forma autónoma, sem a intervenção constante de um adulto. Para isso, são-lhes introduzidas desde o início algumas regras de segurança que permitem evitar acidentes. As *Forest Schools* possuem diversos materiais e espaços que se tornam desafiantes e motivadores, aumentando nas crianças a vontade e o desejo de aprender.

Estes são alguns passos para a mudança que Portugal deveria implementar. Considero que esta metodologia poderia ser implementada no nosso país, por fases. Numa primeira fase seria aconselhável que todas as crianças pudessem durante um determinado período de tempo, estar em contacto direto com a natureza (mesmo que em forma de recriação de um habitat natural), para que e de forma gradual, os pais e até mesmo educadores pudessem combater ou até anular alguns medos e angústias que revelam perante algumas situações, que levam a superproteção. Deste modo, seria permitido às crianças que se desenvolvessem autonomamente, de acordo com as suas aptidões, através da descoberta e exploração do meio envolvente e correndo alguns riscos moderados, no entanto controláveis.

Também deveriam ser repensados e planeados de forma mais rigorosa os espaços exteriores, tendo em atenção que estes devem proporcionar diversas oportunidades e experiências às crianças. Deve ser tido em conta a organização do espaço, dos materiais e dos objetos colocados à disposição das crianças, visto que estes servirão de suporte para as brincadeiras e aprendizagens diárias realizadas pelas mesmas.

Em conclusão, Hohmann et al., (1995, p.13) mencionam que a ida ao exterior

Para além das vantagens óbvias para a saúde e bem-estar das crianças, a principal razão de ser do tempo de recreio ao ar livre é o permitir às crianças que ponham em prática as suas ideias e descobertas. Além disso, porque o tempo de recreio ao ar livre é mais descontraído, menos intenso, e talvez, mais espontâneo que o tempo do trabalho, algumas das crianças que noutras ocasiões são sossegadas, abrem-se durante o tempo de recreio ao ar livre, falando e trabalhando com outras crianças, mais livremente que no interior.

Capítulo V - *Leitura na Creche*

As crianças encontram-se em constante desenvolvimento. Este desenvolvimento processa – se de forma rápida e notória de dia para dia. Desde muito cedo, começam por adquirir competências simples, que se tornam mais complexas com o decorrer do tempo.

Por esse motivo, é fundamental que a leitura e o contacto com os livros ocorram muito antes de as crianças aprenderem a falar e a ler. É importante proporcionar às crianças quer em contexto familiar, quer em contexto educativo (creche), o contacto com a leitura em idades cada vez mais precoces.

De acordo com Cerrillo (2006) é consensual de que a prática da leitura precoce traz benefícios à criança, tanto a nível do desenvolvimento de competências de leitura como a nível do desenvolvimento pessoal. Esta prática de leitura precoce irá permitir à criança a compreensão do mundo e as suas transformações, facultando-lhe instrumentos para a crítica e para capacidade de comunicar com os outros em diversos contextos.

Na minha perspetiva e de acordo com as ideias acima mencionadas, seria crucial para as crianças do berçário onde estagiei, a introdução da leitura de histórias pelo menos uma vez por semana. Lamentavelmente, durante o tempo que estive presente, isso nunca aconteceu, apesar de existir uma biblioteca dentro da instituição.

Devido às idades das crianças, o educador deve tentar ler histórias pequenas, coloridas, com pouco texto e de forma dinâmica, de modo a captar a atenção das crianças.

De acordo com esta ideia, Sobrino (2000, p.47) considera que as histórias para crianças pequenas deverão referir-se “à família, aos meninos ou aos animais e não deverão ser muito extensas.” Inicialmente devem ser lidos livros maioritariamente ilustrados, aumentando o texto gradualmente, com vocabulário simples e familiar à criança. (Sobrino, 2000)

Em relação ao tipo de livro, Sobrino (2000, p.47) refere que deverá ser resistente, devido à inexperiência por parte das crianças no manuseamento. No que diz respeito às ilustrações, afirma que devem ser “bem visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastadas.”

Como a leitura é um aspeto importante na vida das crianças pois incute-lhes a motivação precoce pela leitura e a curiosidade pelos livros, permite-lhes conhecer novas palavras e desenvolver precocemente a linguagem, e de acordo com Portugal (2011) a competência social e comunicacional é fundamental na idade de creche. Considerei prioritária a inclusão da leitura de várias histórias às crianças nesta valência, e por conseguinte, favorecer o desenvolvimento da linguagem oral.

Inicialmente a realização desta tarefa fora muito complicada, na medida em que algumas crianças encontravam-se muito agitadas e inquietas, e outras estavam bastante focadas na exploração dos brinquedos que se encontravam na manta.

No entanto, a minha perseverança, e após algumas tentativas com recurso a materiais pedagógicos com muitas ilustrações, apelativas, em tamanho grande, e recorrendo ao uso da onomatopeia e oscilação de diferentes tons de voz, correspondentes a cada personagem, evitando por isso o tom monocórdico, e permitindo que as crianças manipulassem os livros, obtive os resultados pretendidos, captando a atenção das crianças para a leitura. Senti que tinha evoluído e que as crianças por breves momentos sentiram prazer com a leitura.

Esta oportunidade de contacto precoce com os livros e as histórias poderá desencadear nas crianças uma atitude positiva perante a leitura. Porém, devido à faixa etária das crianças em contexto de creche, o adulto desempenha um papel crucial, na medida em que é ele o responsável pela seleção e leitura do livro à criança.

De acordo com o guia *Porquê ler ao meu bebé?*, criado pela APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2005), aquando do Projeto *O meu brinquedo é um livro* enquanto um adulto lê uma história, o bebé pode não estar a acompanhar a sequência narrativa, mas percebe que estão a ler para ele, observa os gestos e presta atenção à sua voz, por isso, o adulto deve mostrar entusiasmo e prazer quando lê para o bebé, fazendo da leitura um momento mágico. Durante a leitura das histórias o adulto pode imitar as vozes das personagens, sons de animais, usar onomatopeias, acompanhadas com gestos e expressões cativantes.

Como referido anteriormente, devido às fragilidades dos bebés é conveniente que os livros sejam resistentes, de materiais como o pano ou o plástico, constituídos maioritariamente por ilustrações, que permitam o primeiro contacto das crianças com imagens coloridas e com frases curtas e simples.

Quando um adulto lê uma história, o bebé começa por ouvir os sons das palavras, desenvolvendo gradualmente a capacidade de imitar esses sons, o que lhe facilitará a aquisição e desenvolvimento das capacidades linguísticas e, posteriormente, a aprendizagem da competência de leitor.

Ao ler uma história ilustrada a uma criança pequena devem estar reunidas as condições necessárias para que esta manipule o livro autonomamente, ao mesmo tempo que vai ganhando noção de que as histórias obedecem a uma ordem e que têm um princípio e um fim.

Moreira (2009) afirma que o contacto dos bebés com os livros acontece precocemente, independentemente do estatuto social das famílias, possibilitando a liberdade de manipulação dos materiais por parte dos bebés.

Para além dos benéficos acima mencionados, a leitura permite também a criação de elos de ligação e momentos de interação próxima entre o leitor e a criança que está a ouvir a história. Corroborando esta ideia, Hohmann e Weikart (2011, p.547) referem que

através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.

Em conclusão, e de acordo com Olivier (1976, p.64)

O livro tem um lugar importante na vida da criança e no seu desenvolvimento, porque desempenha um papel simultaneamente educativo, recreativo e cultural. O livro é uma fonte inesgotável de enriquecimento, favorece o desenvolvimento da imaginação, aguça o sentido crítico e permite à criança tomar contacto com o pensamento humano. Através do livro, a criança aprende a língua, aumenta a cultura geral, abre-se ao mundo e à vida.

Capítulo VI - Implementação do Projeto: Os Fantoques

Neste capítulo irei descrever e refletir acerca da implementação e desenvolvimento do projeto *Os Fantoques*, realizado com as crianças da sala onde estive a estagiar.

Segundo Vasconcelos (2011, p.9) “O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas.”

A situação que desencadeou o nosso projeto foi a realização de uma atividade pontual, em que foram utilizados fantoches de espátula para a dramatização de uma história intitulada *O Feijoeiro Mágico*, os quais suscitaram muita curiosidade nas crianças, que demonstraram um grande interesse em saber mais sobre os fantoches, dando origem ao tema do nosso projeto *Os Fantoques*.

O nosso objetivo principal foi proporcionar às crianças experiências que permitissem conhecer um pouco melhor o mundo dos fantoches, deixando-as investir nos seus interesses e nas suas escolhas, e proporcionando-lhes momentos de participação ativa na construção do conhecimento e na tomada de decisões.

Segundo Silva (2005) a realização de projetos é uma forma de promover aprendizagens significativas para a criança, na medida em que se encontra relacionada com os seus interesses e curiosidades, e porque estas participam e contribuem ativamente nas diferentes fases que o constituem, vivendo assim o processo.

O trabalho de projeto é sustentado pela pedagogia participativa, já que pressupõe que a criança seja reconhecida como um ser competente, “(...) criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.9), permitindo a sua participação ativa no planeamento, desenvolvimento e avaliação do projeto (Katz e Chard 2009).

De acordo com Vasconcelos (1998, p.140) “Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam”. Por esse motivo, e para compreender os conhecimentos das crianças sobre o tema, foi elaborada uma

teia concetual em grande grupo, em que as crianças partilharam os seus conhecimentos e formularam um conjunto de questões que serviram como fio condutor do projeto (Katz e Chard, 2009). As questões formuladas foram: O que sabemos? O que queremos saber? O que queremos fazer? Onde podemos pesquisar?.

Neste momento, o papel do educador é determinante porque este assume o papel de mediador e gestor neste processo. Para isso, deve criar condições para o diálogo fluir, monitorizar o grupo, garantir a complexificação das questões, gerir os espaços de intervenção de cada criança, dando a palavra a todos os elementos do grupo e estimular os menos participativos (Vasconcelos, 1998).

Num momento posterior, as crianças devem adquirir novas informações e conhecimentos (Katz e Chard, 2009). Para atingir este requisito, as crianças foram divididas em pequenos grupos para realizar pesquisas na Internet e em revistas, com a nossa colaboração. Esta pesquisa serviu essencialmente para descobrirmos os tipos de fantoches que existiam e as lojas que vendiam fantoches, visto que estes foram os dois tópicos apresentados pelas crianças quando lhes foi proposto investigar.

Posteriormente, já na fase de desenvolvimento do projeto realizamos com as crianças algumas atividades que foram ao encontro das suas expectativas e sugestões.

Como primeira atividade demos oportunidade às crianças de manusearem os fantoches e fazerem dramatizações (Apêndice 6 – Fig. 22), de modo a que ganhassem um maior à vontade com os fantoches e compreendessem a técnica necessária para manusear e dramatizar com estes. Nesta atividade todas as crianças gostaram de realizar as dramatizações, demonstrando vontade de as repetir, apesar de terem sentido algumas dificuldades no manuseamento dos vários tipos de fantoches.

Os fantoches são importantes na infância porque permitem que as crianças se expressem livremente, transmitindo as suas sensações e emoções através de um boneco, já que de outra forma não conseguiriam expressar. Assim, através dos fantoches a criança tem a liberdade de transmitir o que sente sem demonstrar o seu eu. Desta forma, o fantoche é visto como "um

brinquedo privilegiado como mediador entre o EU e o Outro” (Costa e Baganha, 1989, p.29).

Quando a criança manipula um fantoche também lhe permite superar alguma dificuldade de comunicação, desenvolvendo a sua linguagem através do diálogo com os bonecos, de modo a se fazer entender. Assim, as crianças com os fantoches desenvolvem-se globalmente, ao mesmo tempo que se deixam levar pela fantasia e pelo imaginário.

Dando continuidade ao projeto dos fantoches e de modo a que as crianças tivessem um registo diferente das suas pesquisas, foi-lhes pedido que fizessem um desenho sobre o fantoche que mais tinham gostado, utilizando os materiais de que disponham (Apêndice 6 – Fig. 23). Esta atividade serviu essencialmente para desenvolver a criatividade, a imaginação, a motricidade fina no manuseamento dos materiais, e ainda, suporte para uma atividade matemática referida mais à frente.

Para Lowenfeld e Brittain (1970) citado por Oliveira (2009, p.106)

O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo, no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de selecionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê.

Nesta atividade as crianças manifestaram muita imaginação e criatividade, pois fizeram desenhos muito imaginativos que iam ao encontro do que era pedido, demonstrando também muita destreza na manipulação das cores, tintas e pincéis.

Seguidamente foi produzida uma tabela para que as crianças através dos fantoches treinassem a contagem e a escrita dos números. (Apêndice 6 – Fig. 24). Para que a tabela surtisse o efeito premeditado, foram colocadas as imagens de todos os fantoches encontrados nas pesquisas. Esta atividade foi desenvolvida por etapas. Sendo que, a primeira etapa estava reservada à apresentação individual do desenho do fantoche que cada criança tinha realizado. Através da concretização desta tarefa as crianças sentiram-se

valorizadas, visto que durante a apresentação as atenções recaíam sobre cada uma, sendo-lhes proferidos elogios pelo bom trabalho realizado.

Na etapa seguinte, cada criança tinha que preencher a tabela de dupla entrada. Na primeira coluna deveria escrever o seu nome, e numa das linhas, colocar uma cruz por baixo do tipo de fantoche que tinha realizado. Todas as crianças conseguiram concretizar a tarefa, apesar de que algumas demonstraram dificuldade em colocar a cruz no local correto de forma autónoma, sendo necessário ajudá-las. De seguida, uma criança escolhida aleatoriamente tinha que contar o número de cruces correspondentes a cada fantoche e escrever o número no fim de cada coluna.

Como um projeto em contexto de Jardim de Infância deve ser transversal às várias áreas de conteúdo, decidimos realizar uma atividade de Expressão Motora relacionada com os fantoches. De acordo com as OCEPE “(...) a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo” (ME, 2007, p.58).

A atividade consistia num jogo de marionetas (Apêndice 6 – Fig. 25) em que as crianças a pares deveriam representar uma marioneta e a pessoa que a manipula. Esta atividade tinha como objetivo adquirir a coordenação e o controlo do corpo do colega e desenvolver a imaginação. Através da atividade pudemos ver que algumas crianças tinham um pouco de dificuldade em compreender o conceito da marioneta, visto que muitas das vezes esqueciam-se de mover os fios, tendo que ser as próprias “marionetas” a lembrar à outra criança que deveria movê-los para que ganhasse vida. Porém, todas as crianças demonstraram interesse em repetir a atividade.

Aproveitando a ideia da criação dos fantoches e cenários expandimos as atividades, e decidimos criar uma história em grande grupo, para que as crianças interpretassem as personagens com fantoches e a representassem à comunidade educativa.

Como o subtema do PE da instituição era um *Raiozinho de Sol*, levamos a imagem de um sol para a sala, para que as crianças pudessem dar largas à imaginação. Posteriormente foi solicitado a intervenção de cada criança no sentido de facultar ideias e personagens, a fim de criar uma história. No

decorrer desta atividade observamos que algumas crianças revelaram dificuldades na participação, por não se sentirem à-vontade em criar uma história. Outras, porém, demonstraram espontaneidade e foram muito participativas, com ideias criativas que tornaram a história mais rica e estimulante.

Dando continuidade ao projeto *Os Fantoches* iniciou-se a realização dos fantoches. Para isso, foi dada oportunidade às crianças de escolherem que tipo de fantoche queriam realizar e quais os materiais e cores que queriam utilizar. Com esta atividade, foi concedida responsabilidade e a tomada de decisão às crianças, e ainda a possibilidade de desenvolverem a sua criatividade e imaginação na escolha e decisão dos materiais que poderiam ser utilizados. Durante a realização desta atividade foi perceptível que algumas crianças eram capazes de idealizar uma imagem apenas através do pensamento, possuindo uma boa capacidade de expressar verbalmente as suas ideias, bem como demonstraram empenho e criatividade durante toda a execução do fantoche.

Prosseguindo com o projeto, foi dado início à realização dos cenários e dos instrumentos para a banda sonora da peça de teatro de fantoches. Para os instrumentos foram escolhidos um pau de chuva e um tambor que foram construídos através de materiais recicláveis (Apêndice 6 – Fig. 26). As crianças responsáveis pelos instrumentos optaram por decorá-los com tintas e demonstraram muito empenho na realização da tarefa.

A responsabilidade da construção dos cenários coube às crianças que não tinham personagem, as quais dispostas em pares foram responsáveis por apenas um cenário. O primeiro cenário era um jardim (Apêndice 6 – Fig. 27) espaço no qual decorria a maior parte da história. Para este cenário as crianças decidiram fazer a relva em papel autocolante e colar borboletas e passarinhos recortados de revistas. O segundo cenário foi a floresta (Apêndice 6 – Fig. 28). As crianças responsáveis optaram por usar tintas, tecidos, tampas, animais recortados de revistas, papel crepe e tubos de cartão. O último cenário foi o castelo (Apêndice 6 – Fig. 29) no qual as crianças apenas usaram cartão, tintas e papel autocolante.

É de referir que a maior parte das crianças demonstraram grande interesse na concretização dos cenários, apesar de que algumas distraíam-se e ponham-se a brincar, o que destabilizava o trabalho das restantes crianças. De um modo geral, as crianças demonstraram muita criatividade na seleção dos materiais usados e no modo como idealizaram e produziram os cenários.

Para concluir o projeto e concretizar todas as ideias veiculadas pelas crianças, foi instituído o Cantinho dos Fantoches na sala (Apêndice 6 – Fig. 30). Deste modo foi sugerido às crianças que desenhassem as suas ideias para o cantinho. Durante a realização dos desenhos as crianças demonstraram grande criatividade, intervindo com diversas sugestões para a concretização do cantinho. Depois de concluídos os desenhos, as crianças através de votação escolheram o desenho preferido, que serviu de base para a construção do cantinho dos fantoches na sala.

Para a divulgação do projeto, numa conversa em grande grupo com as crianças ficou estipulado que apresentariam a história criada por eles *A Magia do Sol* (Apêndice 7), às crianças das outras salas, através de um teatro de fantoches.

De acordo com Katz e Chard (2009, p.187) “A apresentação dá às crianças a oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com os outros e permite que as outras crianças e os/as outros/as educadores/as de infância fiquem a conhecer a experiência.”

A peça de teatro decorreu conforme planeado porque apesar das crianças nunca terem feito uma atividade semelhante, estavam empenhadas e gostaram muito do produto final.

Para que as crianças pudessem reter algo mais que a visualização da peça, que as permitisse recordar o projeto, elaborou-se um panfleto no qual figuravam fotografias de todas as atividades desenvolvidas no projeto, as suas descrições e a história elaborada pelas crianças.

Segundo Katz e Chard (2009, p.190) “Na conclusão de qualquer projeto é útil para as crianças e para o educador de infância refletirem sobre as competências, as técnicas, as estratégias, (...) e os processos de pesquisa que as crianças utilizaram ao longo do trabalho desenvolvido.”

Com base nesta ideia, em grande grupo fizemos uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido, cujo objetivo foi conceder às crianças a oportunidade de relatar os aspetos que mais gostaram e os que menos gostaram de todo o projeto. As perspetivas dadas pelas crianças permitiram proceder a uma análise global do projeto, de modo a repensar e refletir nas estratégias adotadas, as quais poderão ser mantidas ou alteradas e melhoradas.

Após o feedback das crianças, e ter presenciado a implicação da maioria das crianças durante a realização das atividades, que de acordo com Portugal e Leavers (2010) “(...) pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p.25), consciencializei que todo o percurso do projeto foi bastante positivo e compensatório, na medida em que as crianças não foram defraudadas, constituindo um orgulho para mim como futura profissional na área.

Capítulo VII - *Abordagem Mosaico – Dar voz às crianças*

Este capítulo destina-se à descrição e análise de um estudo realizado com o grupo de crianças do Jardim de infância onde estagiei.

Inicialmente é feita a descrição da Abordagem Mosaico, dos procedimentos e instrumentos utilizados para a sua concretização, e posteriormente, a análise e o tratamento de dados, onde são apresentados os resultados obtidos.

A Abordagem Mosaico é uma metodologia de investigação desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, com o intuito de dar voz às crianças pequenas e escutá-las, envolvendo-as e reconhecendo-as como co construtoras do seu próprio conhecimento, especialistas das suas vidas e tornando-as o centro da aprendizagem.

Os mesmos autores (2005) afirmam que esta metodologia encara a criança como especialista da sua própria vida, comunicadora hábil, construtora de significados e detentora de direitos.

De acordo com esta ideia, Oliveira-Formosinho e Gamboa (2011, p.72) afirmam que a “voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica. É em participação, e pela participação que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social.”

Esta abordagem pode ser encarada como um instrumento para ouvir as crianças pequenas, em que se reconhecem as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças, sendo elas verbais, visuais ou cinestésicas (Clark e Moss, 2011), assim, as crianças pequenas partilham as suas ideias e pensamentos com os adultos através de formas que não passam unicamente pela linguagem verbal, nomeadamente o desenho e a fotografia.

Partilhando a mesma ideia, Edwards et al., (1999) defendem que dar voz às crianças pequenas, tem como objetivo a transmissão de ideias através de palavras, mas também de outros métodos criativos, as cem linguagens que as crianças podem utilizar para expressar os seus pontos de vista. É portanto, uma abordagem integrada que combina o visual com o verbal, de modo a motivar as crianças a partilhar as suas opiniões e refletir.

Esta metodologia de acordo com Clark e Moss (2005) é caracterizada como participativa, multimétodo, adaptável, reflexiva e incorporada na prática.

É participativa no sentido em que a criança é ouvida e as suas opiniões são tidas em conta, já que a criança é considerada agente da sua própria vida. É multimétodo, visto que combina a utilização de instrumentos tradicionais de pesquisa, de observação e entrevistas, com métodos participativos, incluindo o uso de câmaras fotográficas, a elaboração de mapas e desenhos e a realização de trajetos e circuitos, de modo a aproveitar as diferentes formas de comunicação ao alcance das crianças. É adaptável, já que pode ser ajustada às diferentes faixas etárias e contextos em que as crianças estão inseridas. É reflexiva, na medida em que é necessário ouvir, observar, documentar e refletir sobre os dados fornecidos pelas crianças, pais e equipa educativa, com o intuito de criar significados. Por fim, é incorporada na prática, visto que é executada com a participação das crianças e os resultados pretendem influenciar ou modificar as práticas das educadoras e do JI.

Esta metodologia divide-se em três fases fundamentais. Na primeira fase é feita a recolha das informações através de vários métodos. A segunda fase incide essencialmente na análise e interpretação dos dados. É nesta fase que é feita a triangulação dos dados fornecidos pelas crianças, pais e equipa educativa. E a última fase, é dedicada à tomada de decisão das eventuais alterações a concretizar (Clark e Moss, 2005).

Procedimentos e Instrumentos

A Abordagem Mosaico foi implementada numa sala de dezoito crianças de quatro anos, das quais apenas onze quiseram participar no estudo. Contudo, apenas puderam ter sido tomadas em conta as informações de nove crianças, visto que as outras duas faltaram muito e não puderam concluir todo o processo, tornando os resultados inconclusivos.

Este estudo baseado na Abordagem Mosaico, prende-se com o objetivo de dar voz às crianças, de modo compreender as suas perspetivas acerca dos espaços do JI, e cedendo a oportunidade de se expressarem de várias maneiras (verbais e não verbais).

Como a Abordagem Mosaico é caracterizada por ser multimétodo, foram utilizados diversos métodos que permitiram obter uma visão mais completa das perspetivas das crianças. Os métodos de recolha de informação utilizados foram:

- ✓ **Fotografias** – As crianças através do uso de câmaras fotográficas, fotografaram o que lhes despertava interesse, ou desinteresse.
- ✓ **Circuitos** – foram explorações feitas aos espaços do JI, guiadas pelas crianças e complementadas com o registo fotográfico.
- ✓ **Mapas** – consistiam na representação dos circuitos realizados pela instituição. Constituídos pelas fotografias tiradas e escolhidas pelas crianças, acrescidos de alguns comentários realizados pelas mesmas durante a exploração ao espaço.
- ✓ **Entrevistas/ conversas informais** – realizadas com as crianças, os pais e a equipa educativa, de modo a tomar conhecimento das visões e perspetivas das crianças acerca do JI.
- ✓ **Desenhos** – através dos quais as crianças representaram os espaços que mais gostavam e os espaços passíveis de alterações da instituição.
- ✓ **Manta Mágica** – usado para convergir as informações e os registos feitos pelas crianças, de modo a realizar uma atividade reflexiva em grupo sobre os aspetos mais relevantes para as crianças da Abordagem Mosaico.

Antes de iniciar o estudo as crianças foram informadas acerca do mesmo, de modo tomarem conhecimento de todo o processo a que iriam ser submetidas para poder atestar a sua ou não participação. Após a tomada de decisões foram enviadas autorizações aos pais das crianças que iriam participar, nas quais foi-lhes dado a conhecer os contornos e pressupostos da Abordagem Mosaico, e a sua ou não autorização da participação do seu educando (Apêndice 8).

Seguidamente formaram-se aleatoriamente dois grupos de cinco e seis elementos, sob a nossa responsabilidade, para prosseguir as visitas à instituição. Durante as visitas as crianças fotografaram a seu gosto, os espaços. Estes momentos eram interrompidos ocasionalmente com comentários proferidos pelas crianças, sobre os diferentes espaços do JI.

De seguida, algumas crianças desenharam os espaços prediletos e as possíveis alterações que deveriam ser implementadas no JI (Apêndice 9). Outras optaram por desenhar os espaços menos apazíveis, já que gostavam do JI na sua globalidade e não queriam que fosse feita nenhuma alteração.

Posteriormente foram realizadas as entrevistas às crianças, onde foram colocadas questões diretas acerca das suas visões sobre o JI. A entrevista era semiestruturada, visto que “(...) é o formato mais adequado para entrevistar crianças” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p.23), tendo por base algumas questões orientadoras (Apêndice 10). As questões orientadoras foram formuladas com recurso a vocabulário adequado à faixa etária das crianças, de modo a serem de fácil compreensão e não suscitarem dúvidas por parte das crianças.

As entrevistas foram realizadas em pequenos grupos de dois a três elementos, para que as crianças se sentissem mais confortáveis para falar, já que estavam acompanhadas por um(a) amigo(a) e podiam ajudar-se mutuamente nas respostas (Graue e Walsh, 2003). Optamos por gravar as entrevistas em formato áudio, de modo a captar todas as informações proferidas pelas crianças.

Também foram realizadas entrevistas à educadora e à auxiliar, e posteriormente aos pais, para podermos proceder ao tratamento de dados e cruzar as informações recolhidas, e assim adquirir um conhecimento mais profundo e assertivo das perspetivas das crianças acerca do JI. A entrevista aos pais foi especificamente sobre os seus filhos e a equipa educativa foi questionada em relação ao grupo.

Depois procedemos à realização dos mapas (Apêndice 11). Após impressão e seleção das fotografias que iriam integrar nos mapas, as crianças criaram a seu gosto o seu próprio mapa com fotografias coladas e circuitos delineados com marcadores de diferentes cores. Após a conclusão dos mapas as crianças identificaram, colocando uma cara a sorrir e outra triste, os locais prediletos e não prediletos respetivamente. Para finalizar e como forma de enriquecer os mapas, optámos por colocar algumas das frases que as crianças articularam ao longo da visita à instituição.

É importante referir que ao longo da exploração ao espaço, da realização dos desenhos e dos mapas, as crianças iam partilhando ideias e trocando opiniões acerca das suas escolhas. Esta partilha informal e genuína foi crucial no enriquecimento e incremento de informações suplementares.

Os mapas, os desenhos, as fotografias e algumas das frases das crianças foram colocados no placar do corredor, de modo a dar início à construção da manta mágica (Apêndice 12). Dado que o grupo de crianças era grande e a informação veiculada era vasta, tornou-se difícil a sua exposição. A alternativa passou por expor pelo menos um trabalho de cada criança.

Para finalizar teve lugar uma reunião na manta da sala, para que em grupo, as crianças pudessem partilhar as experiências vivenciadas na Abordagem Mosaico, permitindo a todos os presentes, independentemente de terem ou não participado, manifestar a sua opinião.

Posteriormente foi feito o cruzamento e comparação de dados provenientes das entrevistas e de outros métodos utilizados. As informações recolhidas foram agrupadas em categorias, de acordo com as semelhanças. (Apêndice 13). Logo, foi feita a triangulação de dados fornecidos pelas crianças, pais e equipa educativa, de modo a tecermos algumas elações.

A última fase da Abordagem Mosaico que se destinava à alteração dos espaços não foi possível concretizar, devido à escassez de tempo.

Tratamento e Análise de Dados

O tratamento e análise de dados dizem respeito à organização, seleção e reflexão das informações obtidas através dos vários métodos. É um processo que visa identificar as informações pertinentes que vão ao encontro dos objetivos do estudo.

O Jardim de Infância será referido ao longo do tratamento e análise de dados como “escolinha”, visto que esse era o termo frequentemente utilizado pelas crianças que participaram no estudo.

Para garantir a confidencialidade das crianças, estas serão identificadas por Criança e um número, de modo a ser possível distingui-las.

Para analisar os dados prosseguiu-se com a categorização dos dados, (Apêndice 13) que tem como objetivo agrupar as informações de acordo com características semelhantes dos dados, e posteriormente, com a triangulação de dados que visa cruzar as informações fornecidas pelas crianças, pais e equipa educativa, de modo a aferir as semelhanças ou contradições.

Para a realização da triangulação dos dados foram usadas as informações obtidas através dos desenhos, mapas e entrevistas. Analisando todos os dados fornecidos pelas crianças, verificou-se uma certa congruência nas opiniões, visto que todas as crianças nos vários métodos mencionaram sempre os mesmos interesses e ideias. Não obstante, surgem algumas diferenças entre as várias crianças que fizeram parte do estudo.

Relativamente aos dados fornecidos pelos pais e pela equipa educativa, verificou-se que muitos deles vão ao encontro das respostas das crianças, no entanto, ainda que esporadicamente referiram alguns aspetos considerados pouco relevantes na ótica das crianças.

Abaixo, encontram-se três tabelas onde estão assinaladas as informações fornecidas pelas crianças, pelos pais e pela equipa educativa.

Tabela 3 – Dados fornecidos pelas Crianças

Participantes	C1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 9	C 10
Tópicos analisados									
Gostam do JI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Gostavam de alterar o dormitório		x		x					
Gostavam de fazer uma alteração no exterior	x		x	x	x		x		x
Gostam de brincar no exterior		x			x		x		x
Não gostam do espaço exterior			x				x		
Não gostam de dormir				x	x	x			
Gostam do acolhimento e estar na sala	x	x	x	x	x				
Gostam de fazer brincadeiras livres							x	x	x
Gostam de Atividades Orientadas		x	x	x			x	x	

Tabela 4 - Dados fornecidos pelos Pais

Participantes Tópicos analisados	Pais C1	Pais C2	Pais C3	Pais C5	Pais C6
Gostam do JI	x	x	x	x	x
Conversam sobre o JI	x	x	x		x
Gostam dos cantinhos da Sala de Atividades		x			
Gostam do Exterior - "Bosque"/varanda	x			x	
Gostam dos espaços da instituição – Ginásio e Sala das Educadoras			x		x
Gostam de atividades livres	x	x		x	x
Gostariam de alterar algum espaço		x			x

Tabela 5 - Dados fornecidos pela Equipa Educativa

Participantes Tópicos analisados	Educadora	Auxiliar de ação educativa
Gostam do JI	x	x
Gostam de brincar nos cantinhos da Sala de Atividades	x	x
Gostam de brincar no exterior – "Bosque"/varanda	x	x
Gostam de Atividades Orientadas		x
Gostam de trabalhar e aprender	x	x

Relativamente à opinião das crianças em relação ao JI, constatamos que todas gostam da escolinha, sendo isso notório nas frases que mencionaram quando questionadas sobre a sua escolinha, a Criança 3 respondeu: - *É bonita e tem muitas coisas*, a Criança 7 mencionou: - *É linda e gosto de vir cá*. E a Criança 6 afirmou: - *Gosto dela, porque tem brinquedos*.

No que concerne aos locais de interesse do JI, verificou-se que a maioria das crianças tem como preferência a sala de atividades e o exterior, como é referido nas entrevistas e visível nos seus desenhos. No entanto, as crianças optaram por fotografar a maioria dos espaços da instituição, incluindo aqueles que menos gostavam.

No que concerne à sala de atividades, a Criança 4 relatou: - *Gosto da sala porque tem brinquedos e posso trabalhar e tudo*. Quanto ao exterior, a Criança 7 referiu que gostava de: - *Ir à rua*. Ainda para reforçar esta conclusão, nas entrevistas realizadas aos pais verificou-se que a mãe da Criança 2 disse: - *Ele gosta muito da "casinha" que tem na sala* e a mãe da Criança 6 referiu que a criança: - *Gosta de ver as histórias e as canções. E também gosta de brincar às*

escolas na casinha das bonecas e gosta de brincar ao lencinho, ao jogo das estátuas, entre outros na varanda.

Nas entrevistas à equipa educativa, a educadora mencionou que as crianças: - *Gostam mais da casinha das bonecas, dos jogos de construção na manta, do espaço de pintura com tintas e pinceis e das brincadeiras livres no parque infantil exterior da instituição.* A auxiliar de ação educativa referiu que as crianças preferem: - *A sala do grupo, os “tapetes”, o “bosque” (Parque Infantil Exterior) e a varanda exterior comum a todas as salas.*

Dando continuidade à análise dos dados, verificou-se que as crianças consideram a escolinha como um espaço onde podem brincar e aprender, apesar de referirem maioritariamente como espaço para brincar em detrimento de aprender.

Relativamente ao tipo de brincadeiras, as crianças expressam que gostam de **brincar no interior** e **brincar no exterior**, sendo estas, as duas primeiras categorias que se destacaram na triangulação dos dados. A Criança 1 referiu: - *Quando vou para a sala gosto mais de manhã porque brincamos* e a Criança 2 disse: - *Gosto da rua, porque podemos plantar coisas e brincar.*

Conclui-se que o exterior é um espaço relevante para as crianças, visto que é mencionado várias vezes em diferentes contextos. Este espaço permite que as crianças corram, brinquem e explorem autonomamente, sendo-lhes dada **autonomia** e oportunidade de **tomada de decisões**, que são duas subcategorias notabilizadas.

Contudo, a sala de atividades também é frequentemente mencionada pelas crianças, devido à oportunidade que têm de brincar nos **cantinhos da sala**, sendo esta outra subcategoria que resultou da triangulação. A educadora partilha da mesma opinião, afirmando que: - *As crianças gostam de brincar ao faz de conta; gostam de fazer construções com legos e outros jogos; brincar na pista com carros; gostam de pintar livremente com tintas e pinceis; gostam de correr, saltar, trepar, escorregar, brincar na caixa de areia no exterior. No entanto, brincam e exploram todos os espaços existentes na sala e fora dela.*

De entre todos os cantinhos da sala, o cantinho apazível da maioria das crianças é a casinha das bonecas. Esta constatação é possível quer pelas respostas dadas pelas crianças, como pela opinião dos pais e também, através

da minha observação, pois verifiquei que é o local com mais adesão, o que leva a concluir que as crianças gostam de brincar ao faz de conta. No entanto, ao longo do estágio foi visível que as crianças desfrutaram de todos os cantinhos existentes.

Através da análise destes dados concluímos que as crianças têm noção da importância que o brincar tem nas suas vidas, reconhecendo que podem tirar prazer de brincadeiras simples, das interações com os amigos e com os adultos, o que por sua vez, irá ajudá-las a crescer e desenvolver harmoniosamente.

A terceira categoria, **Aprender**, as crianças apenas a associaram a **sala de atividades** sendo esta por consequência uma subcategoria. A Criança 4 mencionou que gosta da sala de atividades para: - *Trabalhar e brincar*.

Foi igualmente notório nas respostas à entrevista, que as crianças prezam as atividades orientadas, nomeadamente a ginástica e a música. Neste caso, a Criança 3 referiu: - *Gosto de fazer ginástica e música*. Algumas das crianças ao longo das entrevistas também demonstraram uma certa relutância em dormir. A criança 6 disse: - *Não gosto do dormitório porque é para dormir e não gosto de dormir*.

Também foi possível deduzir que um dos momentos do dia mais prazerosos para as crianças é o momento do acolhimento, onde se encontram no refeitório a brincar livremente, e posteriormente, quando vão para a sala. A Criança 3 mencionou que gosta: - *De manhã porque gosto de estar no refeitório*, e a Criança 4 afirmou que gosta: - *Quando vou para a sala de manhã*.

Obtivemos como última categoria **Alterações no JI**, que devido ao pouco tempo estipulado para o estágio não foi possível concretizar. Analisando os dados, constatou-se que apesar das crianças gostarem de brincar no espaço exterior, manifestaram anseio que fosse alterado, essencialmente com a inclusão de recursos e **materiais lúdicos**, dando origem a uma subcategoria. A Criança 1 mencionou que: - *Gostava de ter os brinquedos na rua, os da sala, mas não deixam*. E a Criança 7 afirmou que: - *Gostava de mudar o terraço e pôr brinquedos*.

Outra subcategoria que emergiu foi designada **Conforto**, uma vez que as crianças mencionaram que gostariam de alterar o dormitório pois as camas

eram pouco confortáveis. A Criança 2 mencionou que queria o: - *Dormitório com camas fofinhas*. E a Criança 4 afirmou que gostava de: - (...) *mudar as camas e uma parte para dormir e outra para brincar*.

Estas alterações que as crianças mencionaram nas entrevistas também foram corroboradas pelos desenhos que decidiram fazer, visto que a maioria optou por desenhar o exterior com as alterações que julgaram pertinentes.

Depreendemos com estes dados, que as crianças são capazes de identificar lacunas/carências existentes na instituição, a nível de materiais lúdicos, que do seu ponto de vista consideram cruciais para satisfazer as suas necessidades.

Considerações finais acerca do estudo

Durante alguns anos as práticas e procedimentos desenvolvidos no JI baseavam-se nas conceções e experiências dos adultos, descurando as opiniões das crianças. Com o passar dos anos, muitos autores foram dando relevância à voz da criança, como meio de construção de conhecimento acerca do mundo e das vivências das crianças, tornando-as seres competentes e co construtoras da sua aprendizagem.

Nesta investigação eu e o meu par pedagógico procuramos dar voz às crianças, de modo a que estas transmitissem as suas opiniões e ideias sobre o seu quotidiano no JI. É importante salientar que algumas das respostas das crianças podem ter sido influenciadas pelo ambiente onde foram realizadas as entrevistas, ou pelas respostas de outras crianças.

Apesar da heterogeneidade das crianças que participaram no estudo, todas conseguiram transmitir as suas opiniões de forma explícita, o que nos fez comprovar que todas as crianças têm grandes competências comunicativas.

Deste estudo posso concluir que as experiências das crianças no JI são satisfatórias, visto que todas o associaram como um espaço onde podem aprender e brincar, apesar de darem mais relevância ao facto de poderem brincar livremente, o que por sua vez, dá-nos a entender que dão primazia à autonomia e poder de decisão na escolha das atividades que se envolvem.

Maioritariamente, as crianças manifestaram um enorme interesse no espaço exterior, citando que gostavam de brincar na rua apesar de considerarem que deveriam ser feitas algumas transformações nesse espaço.

Se houvesse oportunidade em termos de tempo, para concluir o estudo, seria vantajoso para as crianças proceder ao aproveitamento deste espaço exterior, tornando-o mais agradável e passível de ser usado como uma infraestrutura para brincadeiras e atividades.

O facto de ter concebido este estudo com as crianças permitiu-me captar o quão importante é ouvir as crianças, dando-lhes a oportunidade de opinar, sobre assuntos do seu interesse, nomeadamente os espaços, as tarefas e as rotinas diárias, de modo a contribuir para o benefício das suas vivências diárias no II.

A operacionalidade deste tipo de abordagem por todos os Educadores de Infância forneceria uma pluralidade de dados, suscetíveis de aferir os interesses de cada criança e do grupo em geral. Com este método de trabalho é possível apreender a relação da criança com o espaço e o sentimento que nutre pelo II, potenciando no planeamento das práticas e na organização dos espaços, de modo a que seja mais proficiente e apreciado pelas crianças.

Apesar da complexidade deste método de investigação, o mesmo revelou-se frutífero, pois permitiu-me compreender a importância que a voz das crianças tem, o que é fundamental, pois como futura profissional em educação é imprescindível ouvir as crianças, de modo a garantir o desenvolvimento harmonioso de cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Final teve como objetivo refletir sobre a experiência formativa, aquando da realização de dois estágios realizados em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

Ao longo de todo este percurso foram inúmeras as aprendizagens e estratégias adquiridas, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Durante estes estágios, a prática educativa compreendeu várias etapas fundamentais, entre elas a observação, o planeamento, a ação, a avaliação e a partilha de conhecimentos. Em todas as fases supra citadas houve momentos designados para reflexão que “consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques et al., 2008, p.130). Esta reflexão foi benéfica para aperfeiçoar as minhas ideias, performance, e por conseguinte, ser capaz de responder adequadamente às necessidades e interesses dos educandos.

No estágio em JI baseamo-nos na Pedagogia Participativa, que tem como principal objetivo o envolvimento da criança na construção da aprendizagem, já que esta é vista como um ser competente (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011). Sendo assim, enfatizamos a participação ativa das crianças através da escuta, isto é, dê-mos oportunidade às crianças de se exprimirem, ouvindo os seus pontos de vistas e sugestões, tornando-as o centro de todo o processo educativo e co construtoras da sua própria aprendizagem. Esta dinâmica contribuiu para a desenvoltura e implementação de atividades lúdicas, que desenvolvessem competências básicas em cada criança.

Importa salientar que durante todo o percurso respeitámos cada criança, não interferindo nas suas escolhas, fomentando a sua autonomia, iniciativa e criatividade. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “favorecer a autonomia das crianças e do grupo assenta na aquisição do saber fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (ME, 1997, p.53).

Um aspeto proeminente que permitiu que os estágios decorressem da melhor forma possível, foi a relação de empatia que criei com os grupos. Esta relação/interação foi construída de forma gradual, fortalecendo de dia para dia, baseada na confiança, compreensão e carinho. Para Filgueiras (2010, p.41) “A

interação adulto-criança é de extrema importância” e deve ser baseada “na confiança para que a criança se sinta motivada para interagir de forma a desenvolver as suas múltiplas capacidades.”

Também foi importante a relação que eu e a minha colega de estágio mantivemos ao longo de todo este percurso. Uma relação baseada na interajuda, respeito e confiança que facilitou a troca de ideias, o planeamento, a implementação e a reflexão sobre as atividades, tornando-as mais ricas e estimulantes para as crianças. Pode então dizer-se que existiu trabalho de equipa, num clima de apoio e respeito mútuo, em que o principal objetivo era compreender a melhor maneira de apoiar o desenvolvimento de cada criança (Hohmann e Weikart, 2011).

Foi igualmente meritório o apoio incondicional prestado pela educadora cooperante do JI, que se mostrou sempre disponível em todos os momentos e partilhou saberes importantes, diferentes perspetivas e proferiu críticas construtivas, que permitiram o meu enriquecimento pessoal e profissional, assim como facilitaram a organização, a planificação e o desenvolvimento de atividades bem-sucedidas. Segundo Mesquita-Pires (2007, p.155) “As relações que se estabelecem com as educadoras cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional.” As auxiliares também desempenharam um papel importante durante os estágios, pois sempre que solicitado prestaram o auxílio e apoio necessário para a realização das atividades.

Ao longo do estágio surgiram algumas situações adversas, aquando da implementação do projeto, principalmente no que concerne às dificuldades com as quais me confrontei, visto que nunca tinha trabalho dessa forma e tornou-se complicado gerir o tempo, de modo a concretizar tudo o que tinha sido sugerido pelas crianças.

A realização de projetos na Educação Pré-Escolar, na minha opinião é uma mais-valia, visto que a criança é ouvida e todo o trabalho em torno desse projeto parte das suas ideias, tornando-a co construtora do seu próprio conhecimento. De acordo com esta ideia, Leite et al., (1989, p.140) afirmam que o trabalho de projeto é uma

metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.

Relativamente à realização da investigação através da Abordagem Mosaico, tornou-se um grande desafio, no entanto, superado após leituras sobre os seus fundamentos, que culminaram na sua compreensão. Todo o processo que envolveu esta abordagem foi árduo e moroso, no entanto, houve momentos aprazíveis no decorrer do mesmo, principalmente através do envolvimento e reação das crianças a esta.

Inicialmente as crianças demonstraram algumas dificuldades em compreender o porquê do trabalho, e as razões pelas quais tinham que fotografar espaços e comentá-los, mas após algumas conversas e minidebates, as dúvidas foram dissipadas e a investigação bem-sucedida.

Ao longo dos dois estágios consegui consciencializar-me de algumas das minhas capacidades e competências, mas em contrapartida, também se tornaram mais ténues as minhas fragilidades e despontaram pontos menos fortes, que me levaram a considerar que um educador é um ser em constante mudança e adaptação, pois a aprendizagem e a construção de conhecimentos é um processo que ocorre ao longo de toda a vida. Vincando esta ideia, Ponte (1998) afirma que o conhecimento e a aprendizagem de um professor não se finalizam com a conclusão da sua formação, pelo contrário, se inicia com esta.

Em suma e finda esta experiência, constato que foi muito positiva e gratificante, pois estabeleci contato direto com crianças e as suas realidades, que desde início fizeram-me sentir parte integrante da equipa, o que contribuiu para a concretização de várias atividades bem-sucedidas.

O último dia em ambos os estágios foi um misto de emoções, que me conduziram a qualificar estas experiências como um dos acontecimentos mais positivas e marcantes dos quais participei até ao momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Alves-Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. Em: Alves-Pinto, C. e Teixeira, M., *Pais e Escola parceria para o sucesso* (pp. 21-70). ISEP. Porto.
- ✓ APP e APEI. (2005). *Guia - Porquê ler ao meu Bebê?*. Projeto - O meu brinquedo é um livro. Associação de Professores de Português e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- ✓ Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada em Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre. Portalegre. Disponível em:
http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADculo.pdf
- ✓ Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. Em: Azevedo, F. *Língua Materna e Literatura infantil* (pp. 33-46). LIDE. Lisboa.
- ✓ Clark, A. e Moss, P. (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. National Children's Bureau. London.
- ✓ Clark, A. e Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. National Children's Bureau. London.
- ✓ Costa, A. e Baganha, F. (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Edições ASA. Porto.

- ✓ Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Livros Horizonte. Lisboa.
- ✓ Davies, D. (2003). A Colaboração escola-família-comunidade: Uma perspectiva americana. Em: Alves-Pinto, C. e Teixeira, M. *Pais e Escola parceria para o sucesso* (pp.71-94). ISET. Porto.
- ✓ Dowdell, K., Gray, T. e Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*. 15. 24-35.
- ✓ Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação de Infância*. Editora Artes Médicas Sul. Porto Alegre.
- ✓ Erickson, D. e Ernest, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange*. 33. 97-99.
- ✓ Goldschmied, E. e Jackson, S. (1997). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Editora Morata. Madrid.
- ✓ Graue, E. e Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ✓ Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. 4ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ✓ Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ✓ ISS. (2010). *Manual de Processos-Chave - Creche*. 2ª Edição. Instituto de Segurança Social. Lisboa.

- ✓ Jorge, V (2010). *Falar e Ler para encantar*. Relatório Final de Mestrado em Promoção e Mediação de Litura. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2287/1/VeraJorge.pdf>
- ✓ Katz, L. e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ✓ Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores. Lisboa.
- ✓ Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da família na Educação de Infância: Algumas potencialidades*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Instituto de Educação. Escola Superior de Educação do Minho. Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18801/1/Marta%20Liliana%20Pereira%20Fernandes.pdf>
- ✓ Filgueiras, M. (2010). *O Espaço e o seu Impacto Educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta. Lisboa. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>
- ✓ Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environment*. 14. 22-44.
- ✓ Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College. Canada.

- ✓ Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projetos Centrados em Problemas*. Edições Afrontamento. Porto.
- ✓ Linuesa, C. e Orellana, R. (2008) *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca.
- ✓ Marchão, A. (2010). *(Re) Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- ✓ Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. e Pinheiro, A. (2008). *O Educador como Prático Reflexivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto
- ✓ Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Edições ASA. Lisboa.
- ✓ Marques, T. (2011). *Clínica da Infância - Conselhos Práticos de Psicologia Infantil*. 1ª Edição. Alfragide. Oficina do Livro.
- ✓ Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância –Teorias e práticas*. Profedições. Porto
- ✓ Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- ✓ Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação. Lisboa.

- ✓ Ministério da Educação (2012). Metas de Aprendizagem da Educação Pré- Escolar. Ministério da Educação. Lisboa.
- ✓ Moniz, I. (2011). *Recomendação – A educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- ✓ Moreira, M. e Ribeiro, L. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento. Em: Ribeiro, I. e Viana, F. *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projetos para promover a leitura* (pp.43-73). Almedina. Coimbra.
- ✓ Montandon, C. (1991). Algumas tendências atuais nas relações famílias-escola. Em: Montandon, C. e Perrenoud, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 152-167). Celta Editora. Oeira.
- ✓ Musitu, G. (2003). A Bidirecionalidade das Relações Família/Escola. Em; Alves-Pinto, C. e Teixeira, M. *Pais e Escola parceria para o sucesso* (pp.141-174). Porto Editora. Porto.
- ✓ Neto, C. (2000). *O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa. Disponível em <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>
- ✓ O'Brien, L. e Murray, R. (2006). *A marvelous opportunity for children to learn: a participatory evaluation of Forest School*. Forest Research Farnham. Disponível em: [http://www.forestry.gov.uk/pdf/fr0112forestschooolsreport.pdf/\\$FILE/fr0112forestschooolsreport.pdf](http://www.forestry.gov.uk/pdf/fr0112forestschooolsreport.pdf/$FILE/fr0112forestschooolsreport.pdf)

- ✓ Oliveira, Ana (2012). *O lugar e o não lugar da Expressão Plástica/Artes Plásticas nos projetos curriculares e nas ações dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Minho. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11049/1/tese.pdf>
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. (1998) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora. Porto.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto Editora. Porto.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Artmed. Porto Alegre.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças* (pp.11-29). Porto Editora. Porto.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. N.º 17. Porto Editora. Porto.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. Em: Oliveira-Formosinho (org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto Editora. Porto.

- ✓ Oliver, Camille. (1976). *A criança e os tempos livres*. Mem Martins. Europa-América.
- ✓ Pais, N. (1992). *Brincar*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Nº26. pp. 373-377.
- ✓ Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª Edição. Editora Mcgraw-Hill. Lisboa.
- ✓ Pereira, C. (2011). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Revista Papás & Bebés. Nº 5. pp. 32-33.
- ✓ Piaget, J. (1961). Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança. Em: Slater, A. e Muir, D. (2004). *Psicologia do desenvolvimento* (pp.55-63). Instituto Piaget. Lisboa.
- ✓ Pimenta, S. e Gonçalves, C. (1992) *Revendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores*. 2ª. Edição. São Paulo.
- ✓ Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Em: Atas do ProfMat 98. Lisboa.
- ✓ Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora. Porto.
- ✓ Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Porto.
- ✓ Portugal, G. e Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto.

- ✓ Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- ✓ Santos, A. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão dos conflitos interpessoais*. Relatório da Prática Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa. Disponível em:
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4095/1/O%20papel%20das%20crian%C3%A7as%20e%20do%20educador%20na%20gest%C3%A3o%20de%20conflitos%20interpessoais.pdf>
- ✓ Silva, M. (2005). *Projetos e Aprendizagens*. Atas do 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Porto. Arial Editores. Porto.
- ✓ Sobrino, J. (2000). *A criança e o Livro*. Porto Editora. Porto.
- ✓ Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto Alegre.
- ✓ UNICEF. (1990). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Organização das Nações Unidas.
- ✓ Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. Em: Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. e Vasconcelos, T. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 131-158). Ministério da Educação. Lisboa.
- ✓ Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como Pedagogia de Fronteira. Da Investigação às Práticas*. Disponível em:
http://serv.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf

- ✓ Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Psiquilíbrios Edições. Braga.
- ✓ Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa. Rio Tinto.
- ✓ Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- ✓ Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-quadro da Educação o Pré-Escolar.
- ✓ Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- ✓ Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto - Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Espaços da Creche



Figura 1 – Sala de Atividades



Figura 2 - Dormitório



Figura 3 - Zona de Higiene



Figura 4 - Copa de Leite

Apêndice 2 – Espaços do JI



Figura 5 - Sala de Atividades



Figura 6 - Refeitório



Figura 7 - Dormitório



Figura 8 - Terraço

Apêndice 3 – Cantinhos da Sala de Atividades do JI



Figura 9 – Cantinho da Escrita



Figura 10 – Casinha das Bonecas



Figura 11 – Cantinho dos Jogos de Manta



Figura 12 – Cantinho da Leitura



Figura 13 – Cantinho dos Jogos de Mesa

Apêndice 4 - Atividades pontuais desenvolvidas na creche



Figura 14 – Exploração do Jornal



Figura 15 – Exploração dos sacos



Figura 16 – Exploração dos Balões



Figura 17 – Momentos de Leitura

Apêndice 5 – Atividades pontuais desenvolvidas no JI



Figura 18 – Tabela do Tempo



Figura 19 – Atividade - Plantar e Semear



Figura 20 – Leitura da História: “O Feijoeiro Mágico”



Figura 21 – Postal do Dia do Pai

Apêndice 6 - Atividades desenvolvidas no Projeto: “Os Fantoques”



Figura 22 – Manipulação e Dramatização com fantoches



Figura 23 – Desenhos dos Fantoques

[illegible]

Figura 24 – Tabela dos Fantoches



Figura 25 – Jogos das Mariontas



Figura 26 – Instrumentos Musicais



Figura 27 – Cenário do Jardim



Figura 28 – Cenário da Floresta



Figura 29 – Cenário do Castelo



Figura 30 – Cantinho dos Fantoches

Apêndice 7 – História criada pelas crianças: “A magia do Sol”

A magia do Sol

Era uma vez duas irmãs, chamadas Carolina e Joana, que gostavam muito do sol porque podiam ir para a rua brincar.

Certo dia, as meninas estavam a brincar no jardim e, de repente, começou a chover. Quando olharam para o céu viram que mesmo a chover, o sol continuava a brilhar, mas apareceram muitas cores no céu. Estavam tão entusiasmadas com aquelas cores que nem repararam num menino que ali estava.

O menino chamava-se Pinóquio e disse-lhes que aquelas cores no céu, eram um arco-íris que só aparecia quando chovia e fazia sol ao mesmo tempo.

Depois da chuva parar e o arco-íris desaparecer, ficou um lindo dia de sol. As meninas e o Pinóquio ficaram amigos e foram jogar futebol.

Quando o sol começou a ir embora, as irmãs tiveram de ir para casa, mas queriam saber onde morava o Pinóquio.

O Pinóquio disse que vivia num castelo, mas o seu nariz começou a crescer e ele ficou tão envergonhado que fugiu.

Pelo caminho, já no meio da floresta, apareceu um lobo que lhe disse que não podia mentir e se ele voltasse a fazê-lo ia acabar na sua barriga.

O Pinóquio ficou com tanto medo que prometeu nunca mais voltar a mentir e assim voltou ao normal.

Quando anoiteceu, o Pinóquio estava tão cansado que adormeceu encostado a uma árvore. Quando acordou, começou a ouvir barulhos muito fortes e a sentir a terra a tremer. Escondeu-se atrás da árvore e viu um GIGANTE.

Muito sorrateiro, seguiu o gigante para ver onde ele ia. Para seu espanto, descobriu que o gigante vivia num castelo e decidiu ir espreitar.

Aquele gigante era diferente, dormia quando o sol estava acordado e acordava quando a lua e as estrelas apareciam. Então o Pinóquio decidiu visitar o castelo sempre que o sol estivesse no céu.

O Pinóquio foi visitar as irmãs e contou-lhes o que tinha descoberto na noite anterior. As meninas ficaram muito curiosas, mas não queriam ir ao castelo porque tinham o sonho de poder ir ao Sol. Como o sol é muito quente, decidiram ir até ao castelo com o Pinóquio, pois o castelo ficava no alto da montanha. Desta forma iriam estar muito mais perto do sol.

Quando chegaram ao castelo, o sol já estava a desaparecer. Os três amigos reparam que como o gigante apenas gostava da escuridão, as suas plantas estavam fechadas no escuro e por isso não podiam crescer.

Quando escureceu, o gigante acordou e ouviu muito barulho. Foi ver o que se passava e encontrou os três amigos a passear pelo seu castelo. O gigante ficou tão zangado que desatou a correr atrás deles. As meninas, muito assustadas, esconderam-se dentro de um armário, mas o Pinóquio como era muito corajoso, foi atrás do gigante e empurrou-o pela montanha.

Como o gigante nunca mais voltou a aparecer, o castelo ficou para o Pinóquio, que decidiu fazer uma festa e convidar todos os seus amigos.

As irmãs e o Pinóquio colocaram as plantas no jardim para que quando o sol aparecesse, elas fossem crescendo pouco a pouco, e tornando o castelo ainda mais bonito.

Fim...

Apêndice 8 – Autorizações - Registo fotográfico e Abordagem Mosaico



AUTORIZAÇÃO

Excelentíssimos Pais e Encarregado de Educação/Tutores Legais

Nós, Liliana Carqueija e Lucia Teixeira, alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, encontramos-nos a desenvolver um estágio na sala de atividades do(a) seu(sua) educando(a), sob a orientação da Educadora Paula Tinoco.

Neste sentido, necessitaremos fotografar e/ou filmar algumas das atividades que vamos desenvolver. Estes registos destinam-se apenas para a fundamentação do nosso Relatório Final de Mestrado, e não serão divulgados para além do contexto acima mencionado.

Por esse motivo, agradecemos que autorizasse o registo fotográfico do(a) seu (sua) educando(a) durante a realização das atividades.

Agradecemos desde já toda a vossa atenção e colaboração.

As estagiárias

A Educadora Cooperante



AUTORIZAÇÃO

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação/Tutores Legais

Nós, Liliana Carqueija e Lucia Teixeira, estagiárias da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar, iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem Mosaico, tendo como principal objetivo reconhecer as perspetivas das crianças sobre o jardim-de-infância.

Por isso, solicitamos a vossa autorização para que o(a) seu (sua) educando(a) participe num trabalho de investigação, que será realizado no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Pretendemos assim, que as crianças se expressem livremente, mostrando os seus verdadeiros interesses sobre os espaços da instituição.

No final, será elaborado um “Tapete Mágico” que será o produto final do nosso projeto, reunindo todas as informações recolhidas pelas crianças, Encarregados de Educação e Educadora.

No seguimento do trabalho, pedimos também a vossa colaboração, na realização de uma entrevista.

Comprometemo-nos a não divulgar as informações recolhidas, sem ser por motivos académicos.

Agradecemos desde já a vossa compreensão e participação.

As estagiárias:

_____ e _____

(Assinatura do (a) Encarregado (a) de Educação/ Tutor Legal)

Apêndice 9 – Desenhos das crianças (Abordagem Mosaico)



Apêndice 10 - Questões Orientadoras do estudo baseado na Abordagem Mosaico

Seguem-se as questões orientadoras das entrevistas realizadas na Abordagem Mosaico. É de salientar que o vocabulário diferiu entre as entrevistas, devido às idades das crianças. Sendo assim, o termo “Jardim de Infância” alterou-se para “escolinha,” visto que é assim que as crianças o definem.

Criança	<ul style="list-style-type: none"> • O que achas da tua escolinha? • Qual é o lugar que mais gostas na tua escolinha? Porquê? • O que fazes no teu lugar favorito? • Qual é o lugar que menos gostas aqui no Jardim-de-infância? • O que gostarias de mudar na tua escolinha? • Qual é o momento do dia que mais gostas?
Pais	<ul style="list-style-type: none"> • O que é que o(a) seu (sua) filho(a) costuma contar sobre o Jardim de Infância? • Relativamente aos espaços do Jardim de Infância, existe algum espaço que o(a) seu (sua) filho(a) considere o seu preferido? • Que atividades o(a) seu (sua) filho(a) gosta mais de fazer nesses espaços? • O(A) seu (sua) filho(a) mencionou algum aspeto a melhorar em algum desses espaços? • O que acha que o(a) seu (sua) filho(a) sente sobre o Jardim de Infância?
Educadora	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a opinião do grupo sobre o Jardim de Infância? • Que espaços é que gostam mais? • Quais as atividades que as crianças gostam mais de realizar nesses espaços? • As crianças já sugeriram alguma alteração nos espaços? • As alterações sugeridas pelas crianças foram concretizadas?
Auxiliar de Ação Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que é que o grupo acha do Jardim de Infância? • Quais os espaços que mais gostam? • O que gostam de fazer nesses espaços?

Apêndice 11 - Mapas



Apêndice 12 – Manta Mágica



Apêndice 13 – Categorização dos dados

